

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ALEXANDRE PALMA DA SILVA

**ARTE CONTEMPORÂNEA E ÉTICA: CONCEPÇÕES  
DE PROFESSORES ATUANTES NA FORMAÇÃO DE  
ARTISTAS VISUAIS NO ENSINO SUPERIOR**

RIO DE JANEIRO

2013

ALEXANDRE PALMA DA SILVA

**ARTE CONTEMPORÂNEA E ÉTICA: CONCEPÇÕES  
DE PROFESSORES ATUANTES NA FORMAÇÃO DE  
ARTISTAS VISUAIS NO ENSINO SUPERIOR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como um dos pré-requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação, área de concentração Currículo e Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins

RIO DE JANEIRO

2013



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: “Arte Contemporânea e Ética: concepções de professores atuantes na formação de artistas visuais no ensino superior”

Doutorando: Alexandre Palma da Silva

Orientada pelo (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

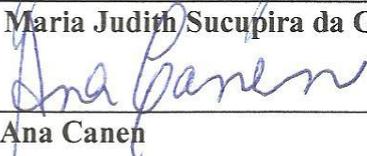
***DOUTOR EM EDUCAÇÃO***

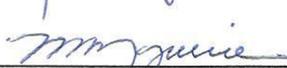
Rio de Janeiro, 19 de julho de 2013

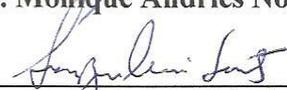
**Banca Examinadora:**

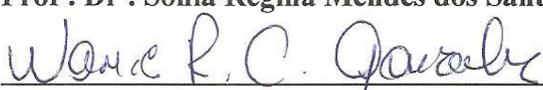
Presidente:

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Judith Sucupira da Costa Lins

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Canen

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Monique Andries Nogueira

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sonia Regina Mendes dos Santos

  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Wânia Regina Gonzalez

Palma, Alexandre.

Arte contemporânea e ética: concepções de professores atuantes na formação de artistas visuais no ensino superior/ Alexandre Palma da Silva. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

127 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2013.

Orientadora: Maria Judith Sucupira da Costa Lins.

1. Arte Contemporânea. 2. Ética. 3. Formação de artistas visuais.  
4. Ensino Superior. I. Lins, Maria Judith Sucupira da Costa (orient.).  
II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Aos meus familiares:

Jorge, Lina, Enéias, Rômulo e Ana.

## AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial para a Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, minha orientadora, pelos incentivos que sempre me deu para desenvolver este trabalho. Não posso deixar de mencionar a generosidade da banca examinadora ao atender o convite para participar de minha Defesa de Tese. Aos companheiros do Grupo de Pesquisas sobre a Ética na Educação. À Equipe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que em um período de grandes transformações viabilizou uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Aos meus colegas da Turma 2009 do Curso de Doutorado. A todos os professores da Faculdade de Educação da UFRJ, em particular; Monique Andries Nogueira, Silvia Soter, Emílio Gonçalves Filho, Dircéia Machado, Reuber Gerbassi Scofano e Wilson Cardoso. Nesta Casa, sou grato pela atenção da Chefia do Departamento de Didática, representada em diferentes momentos pelas Professoras Ligia Karam, Cláudia Bokel Reis e Íris Rodrigues de Oliveira.

Agradecimentos para Ricardo Newton, Adir Botelho, Rosza Vel Zoladz, Anita Delmás, Murillo Mendes Guimarães, João Vicente Ganzarolli, Julio Sekiguchi, Lício Bossolan, Henrique César, Carlos Terra, Lourdes Barreto e Graça Lima, professores da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro sempre disponíveis para o diálogo desde o primeiro momento. Na mesma instituição, minha gratidão aos docentes que aceitaram participar desta pesquisa. Aos Professores Mauro José Sá Rego Costa e Ronaldo Rosa Reis, interlocutores em cursos realizados no Doutorado, respectivamente, na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Aos meus alunos da UFRJ pela compreensão nos momentos decisivos deste trabalho. À Ana Cláudia Loureiro, minha amada, pela paciência. Aos amigos pela torcida: Maria Ignez Duque Estrada, João Marciano de Araújo Neto, Júlio Ribeiro, Rogério José e Mario Orlando Favorito. A todos, muito obrigado!

“Jamais existiu artista algum por maior e genial que fosse que não tenha sofrido a influência de seus mestres e de sua época”

Gustavo Cochet (1894 – 1979)

## RESUMO

PALMA, Alexandre. **Arte Contemporânea e Ética**: concepções de professores atuantes na formação de artistas visuais no ensino superior. Rio de Janeiro, 2013. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Na atualidade, consideramos existir uma equivalência entre o procedimento de ensino artístico denominado releitura e a arte da apropriação, manifestação expressiva da visualidade contemporânea, e, ambos são fios condutores iniciais para este estudo. Considerando esta equivalência, surge um problema derivado da controvérsia entre originalidade e cópia que privilegia as concepções dos professores universitários atuantes na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O objetivo geral é analisar as concepções destes professores sobre a relação entre arte contemporânea e ética. Como justificativa, observamos a necessidade de investigar como esta relação ocorre em uma área ainda pouco explorada na pesquisa educacional: a formação de artistas visuais. A Tese utiliza como campo privilegiado a mais longeva instituição universitária de ensino artístico do Brasil e como referência teórica de ética os estudos de Alasdair MacIntyre, Aristóteles e Maria Judith Sucupira da Costa Lins. Além disso, a pesquisa é de natureza exploratória e caráter qualitativo, além de assumir paradigma metodológico pós-positivista. O trabalho é dividido em sete partes: i) no primeiro capítulo é apresentado o plano de trabalho; ii) no segundo, mostramos um levantamento em bases nacionais e internacionais sobre ética, formação de artistas visuais e arte contemporânea; iii) no terceiro, caracterizamos arte contemporânea e nossa fundamentação teórica sobre ética; iv) no quarto, buscamos mapear o lugar da Ética nos currículos artísticos das principais universidades brasileiras; v) no quinto, caracterizaremos as transformações na Escola de Belas Artes da UFRJ depois da década de 1990; vi) no sexto, as concepções do professores universitários mediante análise de conteúdo das entrevistas. Concluímos com uma proposta para a “Ética Artística” como disciplina ou conteúdo chave nos bacharelados em artes visuais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte Contemporânea, Ética, Formação de Artistas Visuais e Ensino Superior.

## ABSTRACT

PALMA, Alexandre. **Contemporary Art and Ethics**: conceptions of professors in the formation of visual artists in higher education. Rio de Janeiro, 2013, Thesis (Doctor of Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro.

At present, we believe there is an equivalence between the teaching procedure called artistic reinterpretation and appropriation art, expressive manifestation of contemporary visuality, and both are conductors for this initial study. Given this equivalence, a problem arises derived from the dispute between originality and copying that privileges the views of academics working in the School of Fine Arts of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). The overall goal is to analyze the conceptions of these teachers on the relationship between contemporary art and ethics. As justification, we observed the need to investigate how this relationship occurs in a little explored area in educational research: the formation of visual artists. The thesis uses as research field the oldest art education university in Brazil and as theoretical framework of ethics the studies of Alasdair MacIntyre, Aristotle and Maria Judith Sucupira da Costa Lins. Furthermore, the research is exploratory, has qualitative perspective and assumes the post-positivist methodological paradigm. The work is divided into seven parts: i) in the first chapter the work plan is presented, ii) in the second, a survey of national and international studies in ethics, formation of visual artists and contemporary art; iii) in the third, we characterize contemporary art and our theoretical framework of ethics iv) in the fourth, we sought to map the place of ethics in the curriculum of the major Brazilian artistic universities v) fifth, characterize the changes in the Fine Arts School of UFRJ after the 1990s; vi) sixth, the conceptions of university teachers through content analysis of the interviews. We conclude with a proposal for ethics as a discipline or artistic content key in visual arts bachelors.

**KEYWORDS:** Contemporary Art, Ethics, Formation of Visual Artists and Higher Education.

## RESUMÉ

Palma, Alexandre. **Art Contemporain et Ethique**: conceptions des professeurs en charge de la formation des artistes du visuel dans l'enseignement universitaire. Rio de Janeiro, 2013. Thèse de Doctorat (Doctorat en Education). Faculté d'Education. Université Fédérale de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

Présentement, nous considérons qu'il y a une équivalence entre les procédures de l'enseignement artistique dénommé relecture et l'art de l'appropriation, une manifestation expressive de la visualité contemporaine, et que, en plus, les deux constituent des fils conducteurs initiaux pour cet étude. Si on prend en considération l'appropriation, ou relecture, il se pose un problème découlant de la controverse entre originalité et copie : quelles sont les conceptions sur l'art contemporain et éthique des professeurs universitaires en activité dans les différents cours de formation en arts visuels de l'Ecole de Beaux Arts de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro. Comme justification, nous observons la nécessité d'étudier comment ce rapport se produit dans un champ de recherche pédagogique encore si peu étudié : la formation d'artistes visuels. Le travail met en évidence la plus ancienne institution universitaire de l'enseignement artistique au Brésil et présente comme référence des études de Alasdair MacIntyre, Aristote et Lins. Par ailleurs, il possède un caractère exploratoire, en intégrant l'évaluation qualitative et assumant un paradigme méthodologique post-positiviste. La thèse est divisée en sept parties : i) le premier chapitre présente la méthode et les objectifs; ii) dans le deuxième, nous faisons une analyse à partir de données nationales et internationales sur les questions d'éthique, formation d'artistes visuels et art contemporain ; iii) dans le troisième, y est présentée une définition analytique de l'art contemporain, ainsi que les fondements théoriques de notre approche de l'éthique; iv) au quatrième, nous cherchons à faire une cartographie de la place de l'éthique dans le cursus artistique des principales universités brésiliennes ; v) le cinquième présente les transformations à l'Ecole de Beaux-Arts de l'UFRJ après les années 1990 ; vi) dans le sixième, sont présentées les conceptions des professeurs universitaires cités, d'après l'analyse du contenu de leurs interviews. La dernière section présente la Conclusion, reprend le problème initial, et cherche à faire l'ébauche d'une proposition pour l'inclusion de « l'Éthique Artistique » dans le cursus ou dans le contenu standard des cours de formation en arts visuels.

**MOTS-CLÉS** : art contemporain, éthique, formation d'artistes visuels, enseignement universitaire.

# SUMÁRIO

<b>1 PRIMEIRAS PALAVRAS: RELEITURA E APROPRIAÇÃO</b>	
1.1 Problema.....	15
1.2 Justificativa.....	20
1.3 Objetivos e questões de estudo.....	22
1.4 Fundamentação teórica.....	24
1.5 Metodologia.....	26
1.6 Composição do trabalho.....	28
<b>2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ÉTICA, FORMAÇÃO DE ARTISTAS VISUAIS E ARTE CONTEMPORÂNEA</b> .....	20
2.1 Ética e arte contemporânea.....	21
2.2 Ética e formação de artistas visuais.....	25
2.3 Arte contemporânea e releitura ou arte da apropriação.....	28
<b>3 ARTE CONTEMPORÂNEA E ÉTICA</b> .....	42
3.1 Tendências da arte contemporânea subjacentes ao procedimento da releitura.....	42
3.2 Citação indireta, plágio, copismo artístico e citação direta.....	56
3.3 Fundamentação teórica de ética na formação de artistas visuais.....	68
<b>4. A DISCIPLINA ÉTICA NAS GRADUAÇÕES EM ARTES VISUAIS NO BRASIL</b> .....	77
4.1 Levantamento da disciplina Ética na formação de artistas visuais no Brasil.....	77
4.2 Algumas questões sobre ética e currículo artístico.....	83
<b>5. A ESCOLA DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO CAMPO PRIVILEGIADO DE INVESTIGAÇÃO</b> .....	86
5.1. Transformações ocorridas na instituição artística a partir da década de 1990.....	88
5.2 A disciplina Ética nos diferentes cursos de bacharelado.....	94

<b>6 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE ARTE CONTEMPORÂNEA E ÉTICA</b> .....	96
6.1. Definição da amostra de professores entrevistados.....	96
6.2 O que dizem os professores universitários?.....	98
6.2.1 Arte Contemporânea e Ética.....	98
6.2.2 Ética e formação de artistas visuais no ensino superior.....	102
<b>7 CONCLUSÕES</b> .....	107
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	111
<b>APÊNDICE A – LISTA DOS PORTAIS ELETRÔNICOS</b> .....	125
<b>APÊNDICE B – RESPOSTAS DE COORDENADORES</b> .....	127

# LISTAS

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Releitura.....	16
Figura 2 - Copistas na cidade chinesa de Shenzhen.....	19
Figura 3- Educação de Adultos de Jonathas Andrade.....	29
Figura 4- Releituras de Manet e Pablo Picasso.....	56
Figura 5 - A polêmica em Jeff Konns.....	58
Figura 6 - Citação indireta de Banksy.....	59
Figura 7 - Plágio de Bidlo.....	60
Figura 8 - Copismo artístico de Rober Longo.....	61
Figura 9 - Citação direta de Vik Muniz.....	63
Figura 10- Srdjan Spasojevic, Guilherme Vargas, Aliza Shvarts e Gregor Schneider.....	70

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de graduações artísticas consultadas.....	80
Gráfico 2 – Número de graduações artísticas por regiões.....	81
Gráfico 3 – Número de graduações artísticas com a disciplina Ética.....	82

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Arte brasileira contemporânea por regiões.....	49
Tabela 2 - Cursos de graduação em artes visuais pesquisados.....	78
Tabela 3 – A disciplina Ética nos cursos de graduação da EBA-UFRJ .....	94
Tabela 4 – Quantitativo de professores entrevistados por Departamento na EBA/UFRJ.....	96
Tabela 5 – Categorias e questões de estudo da entrevista.....	97
Tabela 6- Como os professores observam os estudantes que não conseguem se distanciar da influência artística de um determinado artista?.....	98
Tabela 7 - Quais seriam os significados das definições universalista e particularista de arte? .....	99
Tabela 8 - No debate sobre definição de arte, qual seria a relação entre apropriação ou releitura e valores éticos?.....	101

Tabela 9 - Os valores éticos interferem ou não no desenvolvimento da linguagem artística do estudante?.....	102
Tabela 10- Quais virtudes você considera necessárias para o professor universitário na formação de artistas visuais no ensino superior?.....	103
Tabela 11- Em sua proposta de ensino na formação de artistas visuais, como você costuma trabalha valores éticos?.....	104
Tabela 12 – Concepções mais citadas.....	109

# 1. PRIMEIRAS PALAVRAS: RELEITURA E APROPRIAÇÃO

## 1.1 O problema

Partimos do problema de esgotamento da *releitura* no ensino de artes visuais, um importante aspecto do posicionamento teórico-metodológico denominado proposta triangular. A respeito desta abordagem inicialmente formulada como *metodologia triangular* e de alguma maneira incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina Arte (BRASIL, 1997), trazemos os esclarecimentos de sua principal interlocutora teórica:

A Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade. Na Inglaterra essa pós-modernidade foi manifesta no *critical studies*, nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE. O *Disciplined Based Art Education* é baseado nas disciplinas: estética-história-crítica e numa ação, o fazer artístico. O DBAE foi o mais pervasivo dos sistemas contemporâneos de arte / educação e vem influenciando toda a Ásia. No Brasil a idéia de antropofagia cultural nos fez analisar vários sistemas e ressistematizar o nosso que é baseado não em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar. Portanto, a Proposta Triangular e o DBAE são interpretações diferentes no máximo paralelas do pós-modernismo em arte / educação.

O *critical studies* é a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo as nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente. Há correspondências entre elas, sim. Mas, estas correspondências são reflexo dos conceitos pós-modernos de arte e de educação. A Proposta Triangular começou a ser sistematizada em 1983 no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em São Paulo 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 Mario Cortela. A Proposta Triangular vem sendo ressistematizada constantemente pelos professores para o bem e para o mal. Tem gerado e degenerado, por ser uma proposta aberta a diferentes enfoques estéticos e metodológicos. No início deflagrou a ansiedade metodológica que se concentrava nos modos de leitura (BARBOSA, 2008, p. 13-14).

A longa citação acima é proporcional à massificação desta proposta no ensino de artes visuais até os dias de hoje. Apesar de sua contribuição inegável, aos poucos este procedimento assumiu uma feição distorcida. Na tríade metodológica *fazer-ler-contextualizar*, o fazer, inicialmente formulado como o momento de criação artística do aluno, em muitos casos, esvaziou o seu sentido original e passou a ser associado a um mero exercício de cópia.

Essa distorção da releitura nos chamou a atenção há cerca de quinze anos quando lecionamos em presídios cariocas e um aluno-interno realizou uma réplica da pintura *Monalisa* (1503 – 1506) de Leonardo da Vinci. Esta observação integrou parte da pesquisa que desenvolvi na ocasião sobre educação no sistema penitenciário (PALMA, 2005) para obtenção do título de Mestre em Educação. Na ocasião, a loja de artesanato da Fundação

Santa Cabrini, órgão do governo estadual responsável pelo projeto sócio-cultural, não vendeu o trabalho porque o *interno-artista* cotou o preço da tela em mil reais.

No exemplo do *interno-artista* ficou expressa a impossibilidade de não nos afetarmos com a grande quantidade de estímulos visuais existentes ao nosso redor. A criação nunca é apenas uma questão individual, mas não deixa de ser uma questão cultural, observa Ostrower (1978). A *releitura* como veículo de aproximação com a visualidade é um exercício de inúmeras possibilidades e desdobramentos no campo escolar. No entanto, quando destituída de propósito criativo, torna-se tão ou mais danosa quanto a rejeitada prática de pintura em folhas mimeografadas com modelo previamente pronto. Infelizmente, assim como o desenho mimeografado, em muitas escolas brasileiras, proliferam trabalhos discentes que copiam obras de artistas em diferentes períodos históricos. Muitos trabalhos têm resultados questionáveis como observamos no exemplo de *releitura* do *Abaporu* (1928) de Tarsila do Amaral (Figura 1.1)

Pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que uma das propostas de aulas mais frequentes realizadas por educadores em artes visuais constitui-se na assim denominada “releitura da obra de arte”, entendida por muitos como cópia elaborada pelos alunos com base na imagem que lhes é oferecida. Se realizada dentro desse modelo, pouco ou nada acrescenta ao conhecimento da construção da imagem produzida pelo artista (BUORO, 2003, p. 21-22).

**Figura 1 –Releitura**



**Fonte:** blog Aula Psicodélica<sup>1</sup> (2012)

Por meio do exame da história das artes visuais, acreditamos que a *releitura* no ensino de artes visuais possui equivalência com um procedimento artístico denominado *arte da apropriação*. Em relação a esta prática artística, de que modo o procedimento da *apropriação*

---

<sup>1</sup><http://aulapsicodelica.blogspot.com.br/2009/06/copia-e-releitura.html>, acesso em 20/05/2012.

possui convergência com a *releitura*? Reler ou apropriar-se significa recriar, reinventar, criar um trabalho a partir de uma matriz de referência ou a justaposição de diferentes imagens. Independente de sua utilização para fins educacionais ou artísticos, de agora em diante, designaremos como sinônimas as expressões *releitura* e *arte da apropriação*. Se no ensino artístico a sistematização da *releitura* é um procedimento recente, ao longo da história da arte, diferentes artistas procuraram utilizá-la.

Nos últimos anos, é cada vez maior o uso desta abordagem nas manifestações da arte contemporânea. Para alguns críticos, a dificuldade de analisar a arte de hoje é justificável pelo distanciamento temporal:

É verdade que se pode documentar e analisar as modas mais recentes, as figuras que se destacam na época mesmo em que se escreve, mas só um profeta poderá dizer se esses artistas realmente farão história – e, de um modo geral, os críticos têm, comprovadamente, sido maus profetas (GOMBRICH, 1999, p. 600).

Longe de se absterem à questão, ao pensarem as possibilidades da arte contemporânea no âmbito escolar, duas autoras pontuam que:

Mesmo mantendo o reconhecimento do pluralismo estético atual, isto é, sem buscar reduzi-lo, podemos afirmar que alguns temas e traços estilísticos são reconhecidos como características da arte na contemporaneidade, a saber: a tendência para uma apropriação reciclada em detrimento de uma criação original única; a mistura eclética de estilos; a adesão a novas tecnologias; a cultura de massa e as construções visuais/estruturais vistas em ruas, bares etc, tomadas como referências; desafio às noções modernistas de autonomia estética e pureza artística; a ênfase na localização espacial e temporal mais do que no universal e no eterno; os inventários, a memória individual e coletiva de objetos e espaços arquitetônicos e naturais (NARDIM & NITA, 2010, p. 203).

Segundo Ostrower (1996), para determinarmos se um objeto possui qualidades artísticas é fundamental compreendê-lo a partir de sua gramática visual porque cada linguagem – artes visuais, teatro, dança e música – possui a sua própria materialidade:

É preciso levar tudo isso em conta quando se analisa o que está ocorrendo em nossos dias. Penso que é importante fazer uma avaliação, hoje, como, aliás, sempre o foi, pois toda criação envolve responsabilidades diante do viver. Partimos da premissa de que existem *critérios objetivos* e de que é possível aplicá-los *objetivamente* numa visão crítica, sem se deixar levar por simpatias ou antipatias pessoais, mas também sem omitir-se, argumentando que *um dia o futuro haverá de dizer o que valeu e o que significou tudo isso*. Os critérios básicos de avaliação, os buscamos nos fundamentos da própria linguagem visual, em princípios estruturais que se originam na especificidade desta linguagem e que determinam a expressão (OSTROWER, 1996, p. 335).

A referência acima é válida para examinarmos as produções artísticas em qualquer período da história da arte, incluindo o momento atual. Ou seja: os trabalhos que não estão inseridos nos parâmetros da linguagem visual, codificada por elementos como ponto, linha, volume, textura e cor, não são arte. Em uma linha oposta, alguns autores consideram a arte

contemporânea *pós-histórica* porque ela redefine o conceito de arte, os aportes analíticos e sua relação com o público:

Assim, o contemporâneo é, de determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Mas é também um período de impecável liberdade estética. Hoje não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido. Mas isso torna mais impositivo tentar compreender a transição histórica da arte moderna para a pós-histórica (DANTO, 2006, p. 15).

Em discordância com a chamada *arte pós-histórica*, nos afiliamos a um posicionamento universalista, contrário ao particularismo hegemônico que hoje impera no campo das artes visuais. O particularismo afirma a necessidade de uma definição específica para a arte contemporânea. Essa ótica, em nossa avaliação, invariavelmente faz surgir um impasse porque normalmente se consideram todas as expressões produzidas pelo homem - pertencentes ou não ao campo da linguagem visual - como arte. Em oposição a isto, escolhemos uma definição universalista de arte que é oposta ao particularismo:

As críticas das teorias imperativas da moral (deontológicas e consequencialistas) têm em comum a contestação de seu caráter *impessoal*, imparcial e o valor da universalidade das máximas de ação como critério de moralidade. Chama-se de *particularistas* os críticos da universalidade. Segundo eles, a condição de universalidade não é necessária: uma máxima de ação pode ser moral, mesmo sendo impossível universalizá-la (SPERBER & OGIEN, 2004, p. 95).

Em direção ao universalismo, o poeta Ferreira Gullar aponta o papel das vanguardas no distanciamento aos códigos da linguagem visual, além de criticar o fenômeno da “arte para a mídia”:

O discurso dos vanguardistas não visava apenas convencer os outros, mas antes de tudo, a si mesmos, uma vez que, tendo aberto mão de sua linguagem específica de artista plástico – que dispensa a palavra - , tornaram-se impotentes para apreender e expressar sua experiência vital. Sem a linguagem, a própria experiência se perde, se dispersa, atirando o artista numa espécie de vazio que ele é obrigado a preencher com palavras. Ele tende a se transformar num teórico, e essa é a razão por que muitos teóricos se julgam capazes de também fazerem obras de vanguarda: se não é a obra que vale mas o discurso, basta saber fazer o discurso... Nessas condições, tornada a obra ou impossível ou impotente, restou ao artista de vanguarda ocupar o lugar dela. E assim nasceu o que chamo de *arte para a mídia* – uma arte que, de acordo com o próprio espírito dos meios de comunicação, não precisa ter valor nem duração: basta propiciar notícia. Assim, pode alguém exibir numa galeria de arte toneladas de fios de cobre emaranhados, que contará com a cobertura da imprensa e da televisão. Não importa se ninguém for ver a obra – que não será comprada, obviamente - , pois ela já cumpriu seu papel: gerou notícia. Tornou seu autor mais conhecido, mais badalado; quem é badalado, vende: não vende a obra *genial* que lhe deu fama mas vende pequenas gravuras, aquarelas, desenhos que, se fossem de outro autor, ninguém talvez compraria (GULLAR, 1999, p. 44).

Sant`Anna (2003) inicia o debate sobre anomia ética na arte contemporânea com vários textos publicados na imprensa e reunidos no livro *Desconstruir Duchamp* (2003). O referido autor inicia uma calorosa polêmica e alerta: a necessidade de rever a arte contemporânea é uma reflexão de diferentes pensadores como Lévi Strauss, Pierre Bourdieu e Jean Baudrillard. Nesta discussão, a crise também é diagnosticada com importantes

contribuições sobre a ingerência do mercado (THORNTON, 2010) e a hipótese de desumanização da arte (OLIVEIRA, 2006).

Compartilhando a minha inquietação sobre o problema da *releitura* com alguns colegas (CARDOSO JÚNIOR, 2012), conheci, via internet, Shenzhen, cidade chinesa situada aos arredores de Hong Kong (Figura 2). Muitos artistas trabalham como copistas de obras dos grandes nomes da história da arte, com produção em massa e utilização de sistemas em cadeia no qual cada um é especializado em uma parte da produção. Os artistas selecionados são os melhores estudantes de arte de diferentes faculdades chinesas. Seus dias de trabalho podem facilmente exceder dez horas em uma semana de seis dias de trabalho. Existem lojas nas quais por trinta e cinco dólares compram-se réplicas quase exatas do original de Picasso, Leonardo, Rafael, Van Gogh, Miró, Renoir ou qualquer outro artista conhecido.

O caso de Shenzhen nos faz lembrar as palavras de Moreira (2002, p. 30): “é importante não identificar o poder simplesmente com pessoas ou atos legais, o que poderia levar a negligenciar as relações de poder inscritas nas rotinas e rituais institucionais cotidianos”. Em complemento a esta ponderação, esta particularidade artística nos remete a um desafio em relação ao currículo na atualidade:

Raramente encontramos o questionamento, um pouco mais visceral, dos conteúdos a serem ensinados. Dos seus sentidos marcos e de seus efeitos cotidianos. Nunca é discutida a quem interessa as emblemáticas *obras de arte*, quem as elegeu como tal e as selecionou para compor os acervos públicos. Jamais são aventados os valores estéticos, ideológicos e culturais que as obras e suas coleções veiculam e se ligam (VICTÓRIO-FILHO, 2008, p. 9)

**Figura 2 – Copistas na cidade chinesa de Shenzhen**



Fonte: CARDOSO JÚNIOR (2012)

Assim, o copismo realizado por estudantes chineses, novamente confirma um procedimento existente no campo das artes visuais e no ensino artístico: a *arte da apropriação* ou *releitura*. Com este exemplo recente, passei a considerar o seguinte: se as definições universalista e particularista de arte geram tensões no campo artístico, objetividade e subjetividade também identificam valores em ética. Um importante autor invoca esta questão ao afirmar que:

Ora, um mesmo produto humano pode assumir vários valores, embora um deles seja o determinante. Assim, por exemplo, uma obra de arte pode ter não só um valor estético, mas também político ou moral. É inteiramente legítimo abstrair um valor desta constelação de valores, mas com a condição de não reduzir um valor ao outro. Posso julgar uma obra de arte por seu valor religioso ou político, mas sempre com a condição de nunca pretender deduzir desses valores o seu valor propriamente estético. Quem condena uma obra de arte sob o ponto de vista moral nada diz sobre o seu valor estético; simplesmente está afirmando que, nesta obra, não se realiza o valor moral que ele julga que nela deveria realizar-se. Por conseguinte, um mesmo ato ou produto humano pode ser avaliado a partir de diversos ângulos, podendo encarnar ou realizar diferentes valores (VÁZQUEZ, 2012, p. 150).

A partir desta constatação inicial sobre a convergência entre *releitura* e *apropriação* e com a participação em pesquisas realizadas sob coordenação da Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins no Grupo de Pesquisa sobre a Ética na Educação (GPEE), nosso problema de tese é: quais são as concepções dos professores universitários atuantes nos diferentes Cursos de Bacharelado em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro sobre arte contemporânea e ética?

## 1.2 Justificativa

Nossa motivação é investigar a partir do prisma da *apropriação*, como se dá a relação entre arte contemporânea e ética tendo como vetor uma lacuna que afeta a pesquisa educacional: a formação de artistas visuais no ensino superior.

Para o que queremos desenvolver, as idéias de Carr (2004) sobre uma ética da apreciação estética na arte ambiental, sugerem a possibilidade de investirmos no exame da delicada relação entre arte e ética. Estimulados por este autor, em um primeiro contato sobre o assunto, localizamos trabalhos acadêmicos que tangenciam a questão dos valores, especialmente no procedimento contemporâneo denominado *releitura*.

Na proposta triangular, Valle (2007) procura aproximar o momento da *releitura* ao momento de leitura de imagens. Referindo-se a análises realizadas por diversos teóricos da arte, o citado autor torna como excepcional a *apropriação* intencionalmente realizada como cópia para fins pedagógico-analíticos. Schilichta (2011) critica a ênfase da proposta triangular em relação aos aspectos teórico-metodológicos em detrimento à plena discussão sobre os

conteúdos curriculares e a redefinição conceitual do ensino artístico após a década de 1990. Essa autora tenta desmistificar a expressão criadora como algo restrito às classes mais favorecidas, pois o conhecimento sistematizado sobre a prática artística e a História da Arte, não se distribuem com equanimidade nas escolas. Muda-se a legislação, mas os problemas relacionados à *releitura*, ao preconceito em relação à imagem e à qualificação de professores surgem como reflexos de deficientes políticas públicas:

Isso significa que a assimilação sem mais nem menos da releitura, como cópia do que o aluno vê na imagem, não se trata de um *erro* resultante de uma leitura mal feita; mas justamente do caráter histórico da atuação teórico-prática do “educador”: do seu ponto de vista, sempre de uma classe; do seu lugar, mais ou menos amplo; de onde vê, com mais ou menos clareza, dos interesses em jogo; das suas possibilidades de reconhecer as barreiras, os limites do lugar que pode ocupar; vale dizer, que não é puramente físico, mas também teórico e prático e que tudo isso faz parte de uma estrutura econômica e social maior que as engendrou (SCHILICHTA, 2011, p. 15).

Outro trabalho importante é a dissertação de mestrado *Cópia e Apropriação da Obra de Arte na Modernidade* de Susana Lourenço Marques (2007). A autora situa a arte da apropriação no limiar entre a cópia e o plágio artístico ao apresentar artistas vinculados a arte de vanguarda. Na década de 1970, os artistas plásticos Sherrie Levine, Cindy Sherman e Louise Lawler radicalizaram a seu próprio modo, a pop art de Andy Warhol e a arte conceitual de Marcel Duchamp. Ribeiro (2008) segue a mesma perspectiva, embora use conceitualmente a apropriação em imagens de Roland Barthes sobre a *morte do autor* e de Nicolas Bourriaud para amparar a cópia com percepções diferentes à matriz de referência do passado.

Oliveira (2010), ao sugerir uma proposta metodológica para as apropriações contemporâneas no contexto de sua experiência didática no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade de Brasília, propõe uma comparação da arte contemporânea com obras de outros períodos, como por exemplo, a estética barroca de Farnese de Andrade e Adriana Varejão. Ao tratar sobre o uso da apropriação na pintura *A Primeira Missa no Brasil* (1861) de Victor Meirelles por diferentes artistas, o autor entende que uma parte considerável de nossas crenças sobre originalidade ou hierarquias de gosto atuem como resultantes de nossa formação cultural e do legado interpretativo que manipulamos para ler obras de arte. A releitura estaria em um meio termo entre a recriação original e o consumo cultural:

Outro ponto que merece imediato reconhecimento é o conceito de apropriação. Tenho procurado compreender o processo de apropriação como um efeito amplo do consumo cultural ativo. Para tanto, é preciso se afastar do sentido mais amplo, em que a apropriação se configura como um procedimento discursivo, cujos discursos são assujeitados e tomados individual ou coletivamente como próprios, exclusivos e originais. Da mesma forma, distancia-se de um sentido mais restrito, no qual a apropriação surge como o momento em que o sujeito toma consciência de apoderar-se de uma configuração narrativa qualquer e a refigura com funções precisas e programadas (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

A respeito da formação de artistas no Brasil, o crítico de arte José Resende (2000) enfatiza a arte como produtora de conhecimento e cobra do artista uma reflexão sobre a sua responsabilidade social quanto à sua vocação de produtor de formas, ao lembrar a marca da formação autodidata e às vezes diletante. O referido autor argumenta em favor da possibilidade do artista, via Universidade, desfazer-se de seu isolamento no cenário cultural e ao mesmo tempo, pensar a viabilidade de sua interferência nesse processo:

A difícil tarefa de inverter a questão da arte, de referenciada a referenciadora, somente será viável, entretanto, se seu isolamento for rompido e, principalmente, se sua incorporação em um processo cultural abrangente for instituída (e não enquadrada portanto...) dentro do sistema. Na atual situação brasileira, a Universidade é a única alternativa possível; mais do que isso, é a alternativa necessária a instituição da arte enquanto área e objeto do conhecimento, culturalmente atuante na sociedade (RESENDE, 2000, p. 43).

Nesta ótica, elegemos o espaço universitário como lugar fundamental para investigar arte contemporânea e ética mediante o procedimento da *releitura*. O entendimento sobre as concepções de professores universitários atuantes na formação de artistas visuais no ensino superior é uma proposta que se aproxima de trabalhos realizados por duas autoras. Loponte (2005) e Oliveira (2009) seguem na universidade, respectivamente, dois flancos principais: questões de gênero e cultura visual. Em contato com pesquisadores universitários, Amorim & Castanho (2008) vislumbram a hipótese de uma formação universitária sintonizada com a educação estética.

No processo criativo, como salienta Ostrower (1978), nenhum artista trabalha sem referências. De imediato, esta observação nos afasta de uma ideia romântica acerca do conceito de criatividade como algo restrito à genialidade artística. Por isso, concordamos que a arte da apropriação ou releitura, no universo das práticas contemporâneas apresente inúmeras possibilidades atraentes, mas também conduza, em muitos casos, a uma reflexão ética na medida em que muitos trabalhos são acusados de plágio artístico.

Além da arte da apropriação ou releitura estar envolta com esta controvérsia ética, há uma segunda justificativa que decorre da primeira. Mesmo com a existência de obras de referência e materiais didáticos, não é frequente observarmos professores de artes visuais elaborarem propostas curriculares em diálogo com a arte contemporânea. De outro modo, um contingente expressivo de artistas visuais possui enorme indiferença em relação a trabalhos alinhados a esta tendência. Em princípio, é possível dizer que esta resistência perpassa problemas na formação cultural oferecida pelas universidades (NOGUEIRA, 2008). A terceira razão que motiva a realização desta pesquisa é a observação empírica que realizamos nos últimos anos sobre este problema em diferentes espaços na cidade do Rio de Janeiro como professor atuante magistério artístico na educação básica e no ensino superior por quase

quinze anos. Não é difícil constatar o grande ecletismo de posicionamentos artísticos e educacionais na relação entre arte contemporânea e ética. Cabe frisar que o nosso contato com o público em algumas exposições artísticas também localizou muitas pessoas de diferentes gerações com opiniões muito distintas sobre o tema deste trabalho.

### **1.3 Objetivos e questões de estudo**

A partir do exame da arte da apropriação ou releitura, o objetivo geral é analisar as concepções de professores universitários atuantes na Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EBA/UFRJ) acerca da relação entre arte contemporânea e ética. Como o campo da formação de artistas visuais é um assunto pouco pesquisado na área educacional, o primeiro objetivo específico é realizar um levantamento sobre a produção acadêmica nacional e internacional que relacione ética, formação de artistas visuais e arte contemporânea. O segundo objetivo é investigar o lugar da arte da apropriação ou releitura entre as tendências da arte contemporânea e construir a nossa fundamentação teórica sobre ética. O terceiro objetivo é organizar um mapeamento sobre a presença da disciplina Ética nos currículos de bacharelado em artes visuais das principais universidades brasileiras.

Tais objetivos estão entrelaçados, respectivamente, a seis questões de estudo dirigidas aos docentes universitários. Estas questões estão divididas em duas grandes categorias: “arte contemporânea e ética” e “ética e formação de artistas visuais no ensino superior”. As respostas subsidiaram a análise de conteúdo (BARDIN, 2002) dos dados obtidos nas entrevistas:

#### 1- Arte Contemporânea e Ética:

- a) Como os professor observa os estudantes que não conseguem se distanciar da influência artística de um determinado artista?
- b) Quais seriam os significados das definições universalista e particularista de arte?
- c) No debate sobre definição de arte, qual seria a relação entre apropriação ou releitura e valores éticos?

#### Ética e Formação de artistas visuais no ensino superior:

- d) Os valores éticos interferem ou não no desenvolvimento da linguagem artística do estudante?

- e) Quais virtudes você considera necessárias para o professor atuante na formação de artistas visuais no ensino superior?
- f) Em sua proposta de ensino na formação de artistas visuais, como você costuma trabalhar valores éticos?

#### 1.4 Fundamentação teórica

Acreditamos que a oposição existente entre relativismo e universalismo, encontra-se presente na arte contemporânea e também na definição de ética. Em uma perspectiva multicultural, é possível afirmar que:

Em linhas gerais, o universalismo implica que há um conjunto de valores que o indivíduo acredita serem universais, ou seja: valores independentes das culturas que constituem o tecido social, portanto universais, compartilhados por toda a humanidade. Por outro lado, no outro extremo do espectro, o relativismo remete a uma corrente do pensamento que não crê na existência de um real, universalmente apreensível, ou de uma verdade absoluta, que seja independente dos valores culturais e visões de mundo que a constroem (CANEN, 2007, p. 97).

Neste quadro, podemos considerar que “o conhecimento, e por extensão a verdade, tem sido relativizado com base na alegação de que diferentes indivíduos aprendem diferentemente as coisas (OLIVA, 2011, p. 78-79)”. Em um lado oposto, contemplando os valores universais da humanidade, um autor se destaca na investigação sobre a filosofia moral: Alasdair MacIntyre. Este autor está se tornando cada vez mais conhecido no Brasil:

MacIntyre nasceu em Glasgow, Escócia, em 1929; educou-se no Queen Mary College da Universidade de Londres e pós-graduou-se na Manchester University. Já ministrou aulas em universidades americanas e inglesas – incluindo Oxford University (1962-1966), University of Essex (1966-1970), Brandeis University (1970-1972), Boston University (1972-1980), Wesley College (1980-1982), Vanderbilt University (1982-1988), Yale University (1988 – 1989), University of Notre Dame (1989 – 1993), Duke University (1993-2000), e desde 2000 voltou à University of Notre Dame. Sua obra escrita é significativamente extensa, incluindo dezenas de artigos e resenhas em diversos e variados periódicos em filosofia e ciências sociais, tendo 11 livros publicados até o presente momento (CARVALHO, 2011, p. 191).

Lins (2007) apresenta MacIntyre como um autor que defende uma educação pautada nas virtudes a fim que os problemas causados pelo *Emotivismo* sejam corrigidos. O *Emotivismo* é a teoria na qual o sujeito age mediante o uso de critérios pessoais de escolha e com ausência de parâmetros que fundamentem suas decisões. Para solucionar o impasse *emotivista*, MacIntyre refuta Nietzsche ao entendê-lo como carregado de pseudoconceitos sobre a moralidade moderna e sugere Aristóteles (2009) como um valioso interlocutor para a sua análise:

Não obstante, é evidente que a questão não é a filosofia moral de Nietzsche ser falsa se a de Aristóteles for verdadeira e vice-versa. Num sentido muito mais forte, a filosofia moral de Nietzsche se contrapõe especificamente à de Aristóteles devido ao seu papel histórico de cada

um dos dois. Como argumentei anteriormente, devido ao fato de uma tradição moral, da qual o pensamento de Aristóteles foi o principal núcleo intelectual, ter sido repudiada entre os séculos XV e XVII, que foi preciso empreender o Projeto do Iluminismo, de descobrir novos fundamentos racionais para a moralidade. E foi porque esse projeto falhou, porque as opiniões expressas por seus protagonistas de maior importância intelectual, e em especial por Kant, não puderam ser sustentadas diante da crítica racional, que Nietzsche e todos os seus sucessores existencialistas e emotivistas conseguiram elaborar sua crítica obviamente bem sucedida de toda a moralidade anterior. Por conseguinte, a possibilidade de defesa da postura nietzscheana volta-se no fim, para a resposta à pergunta: será que estava certo rejeitar Aristóteles? (MACINTYRE, 2001, p. 202-203)

Se a herança moderna nos trouxe simulacros da moralidade por isso é necessário que haja uma racionalidade que contemple em sua essência o cultivo de virtudes tais como: justiça, temperança, honestidade e lealdade. Esta instigante proposição no faz acreditar que MacIntyre estabelece uma singular abordagem em sua obra fundamental, “Depois da Virtude” (2001), porque:

As virtudes encontram sentido e finalidade não só no sustento dos relacionamentos necessários para que se alcance os bens internos às profissões, e não só no sustento da forma de uma vida individual em que cada indivíduo pode procurar o seu próprio bem como bem de sua vida inteira, mas também no sustento das tradições que proporcionam tanto profissões quanto vidas com seu necessário contexto histórico. A falta de justiça, a falta de sinceridade, a falta de coragem, a falta de virtudes intelectuais correspondentes – essas tradições corruptas que criam instituições e profissões cuja vida provém de tradições das quais são a encarnação contemporânea. Reconhecer isso é, naturalmente, também reconhecer a existência de uma virtude adicional, cuja importância talvez seja mais óbvia quando está menos presente, a virtude de ter uma noção adequada das tradições às quais se pertence ou com as quais se depara. Não se deve confundir essa virtude com nenhuma forma de saudosismo conservador; não estou elogiando os que escolheram o papel conservador convencional de *laudator temporis acti*. Pelo contrário, trata-se de uma noção adequada de tradição que se manifesta na compreensão destas possibilidades futuras que o passado tornou disponíveis para o presente (MACINTYRE, 2001, 374, 375).

A partir desta perspectiva de retorno à tradição no que se refere à importância das virtudes defendemos que o professor universitário comprometido com a formação de artistas visuais na verdade é um elemento de grande responsabilidade, embora ele não se configure como o único agente neste processo. Ao definir este professor como um sujeito atento à formação ética do estudante universitário, é importante corroborar a definição de “educador-artista” cunhada por Dumerval Trigueiro Mendes e discutida por Lins (1996):

O Educador é além disso um artista especial. A obra de arte não é sua. Ele interage na realidade com o Educando, agente ativo do próprio agir. Daí a importância de bem se entender a expressão matéria num significado muito especial e distinto. Além do mais, em Educação o agir é de uma forma tão peculiar que nenhuma outra forma de arte, qualquer que seja esta e tendo qualquer elemento como matéria prima, se aproxima de sua grandeza. O Educador lida com o Ser Humano e nisto ele é o Artista cuja criação transcenderá todo e qualquer princípio que possa reger outras manifestações artísticas (Lins, 1996, p. 76)

A experiência da fragmentação nas sociedades complexas torna a opção apresentada por MacIntyre (2001) um forte contraponto para a discussão de arte contemporânea e ética.

Entendemos que a predominância do relativismo ético como instrumento de interpretação da arte contemporânea tem gerado um paroxismo, no qual, se é possível considerar todo o objeto produzido como sendo dotado de valores artísticos, o que afinal distinguiria o artista do não artista? Mencionar este estado de gradativa pulverização no campo artístico comporta uma reflexão sobre valores éticos universais. Nossa preocupação é ampliada quando observamos imagens artísticas que transitam entre as inúmeras possibilidades que caracterizam a arte da apropriação. Para localizar com maior exatidão o dilema ético da releitura como limiar entre cópia e originalidade artística, vale a pena retomarmos Bayer (1995) para uma primeira aproximação com esta querela:

Aristóteles distingue as acções e as criações artísticas dum objecto da natureza, em ser esse objecto da natureza causa ele próprio das suas mudanças, ao passo que uma obra ou uma acção é causada pelo actor ou o criador. Por isso as acções e as obras de arte estão submetidas ao mesmo princípio de causalidade que a natureza. A diferença consiste em que, para acção e para a formação, a causa é psicológica, prática logo metafísica. Os limites entre a prática e a criação artística são totalmente imprecisos: é a confusão entre o domínio da prática e o da criação que encontramos em todas as estéticas e, principalmente, em todas as éticas idealistas: não há poética (BAYER, 1995, p. 48).

## **1.5 Metodologia**

Nosso objeto de análise é a interseção existente entre arte contemporânea e ética, cuja relação emerge neste trabalho pela arte da apropriação ou releitura. A releitura é um procedimento central para inquirirmos os entrevistados sobre as suas concepções de arte contemporânea e ética no âmbito da formação de artistas visuais no ensino superior. É fundamental salientar que as análises deste trabalho estão restritas aos produtos resultantes da investigação artística realizada em suportes bidimensionais não digitais. Assim fizemos na análise visual de Banksy, Mike Bidlo, Robert Longo e Vik Muniz em uma parte do Capítulo 3. De outro modo, a opção pela EBA/UFRJ como campo de pesquisa se deu em virtude de sua presença nacional e internacional na história do ensino das artes visuais no Brasil (PALMA, 2012). Além disso, o acesso ao trabalho de campo foi favorável na medida em que mantivemos vínculo no passado e no presente, como estudante desta instituição universitária na década de 1990 e a partir de 2007 na qualidade de professor de Didática Especial e Prática de Ensino de Artes Visuais da Faculdade de Educação da UFRJ (FE/UFRJ) em atendimento ao Curso de Licenciatura em Educação Artística. Feitas estas ressalvas, este trabalho é uma pesquisa qualitativa que usa três diferentes fontes principais:

1- Levantamento da produção acadêmica nacional e internacional na busca de artigos científicos, teses e dissertações nas seguintes bases de dados no período de 2007 a 2011: International Journal of Education Through Art (INSEA), Journal of Moral Education (JME),

Grupo de Trabalho Educação e Arte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Comitê de Educação em Artes Visuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Em um segundo momento, consultamos os portais eletrônicos dos cursos de graduação em artes visuais em vinte e sete capitais brasileiras com o intuito de realizar um mapeamento sobre a presença da disciplina Ética.

2- Pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos porque esta Tese tem um caráter exploratório que nos permitirá analisar diferentes posições acerca de um problema pouco investigado e ao mesmo tempo amplo. Para tal, concordamos com Triviños (1987, p. 109) quando o autor afirma que nestes estudos o investigador “deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar”.

3- Entrevistas semi-estruturadas com professores universitários da EBA/UFRJ atuantes em diferentes cursos de graduação artística. Nesta instituição artística fundada em 1816 por D. João VI, alcançamos o quantitativo final de doze sujeitos o que representa um total de dez por cento do quantitativo total de professores. Quatro entrevistados preferiram agendar a gravação de suas respostas enquanto os demais responderam as questões de estudo por correspondência eletrônica. Esta amostra reuniu um número maior de docentes com longa trajetória acadêmica e outros recém ingressos na instituição artística. Por se tratar de instrumento de pesquisa qualitativa cuja divulgação do conteúdo implicaria em possíveis implicações éticas, em todo o trabalho, os nomes dos entrevistados aparecem identificados por letras do alfabeto, na sequência arbitrária AR, AL, GL, HC, JV, JS, LB, WM, MM, PS, RN, SA.

Na Conclusão, os dados coletados nas entrevistas mediante análise de conteúdo (BARDIN, 2002) participaram da tringulação de processos e produtos elaborados pelo pesquisador, estrutura cultural e elementos produzidos pelo meio conforme preconiza Triviños (1987). Por fim, o paradigma epistemológico do trabalho é Pós-Positivista, porque ao evidenciarmos a nossa definição de arte, a interpretação que faremos sobre os dados não supõe pretensa neutralidade (DENZIN, 2006). Neste paradigma são admitidas chances de maior objetividade no trabalho quando o pesquisador propõe a intercomplementaridade de

métodos qualitativos (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). Desta forma, a Tese foi realizada em dois momentos:

1.<sup>a</sup> Fase – Nesta etapa, empreendemos um levantamento em bases de dados nacionais e estrangeiras sobre a produção acadêmica, assim como uma pesquisa bibliográfica sobre arte contemporânea e ética. Como nos detivemos sobre uma arte global - arte contemporânea – o trabalho privilegiou a produção artística estrangeira e quando houve alusões ao contexto brasileiro, a identificação de artistas ficou restrita a casos excepcionais (outubro/2012 – abril/2013).

2.<sup>a</sup> Fase – Na segunda parte, mapeamos o lugar da disciplina Ética nos principais cursos de bacharelado artístico em nosso país. Além disso, concluímos a fundamentação teórica do trabalho para realizarmos as entrevistas com os professores da EBA/UFRJ. O momento final envolveu a análise, a formatação e a revisão geral do estudo (abril/2013 – julho/2013).

## **1.6 A composição do trabalho**

A tese está organizada do seguinte modo: o capítulo introdutório apresenta o problema, a justificativa, os objetivos, as questões do estudo, a fundamentação teórica e a metodologia.

O segundo capítulo apresenta uma revisão de literatura sobre a produção científica relacionando arte contemporânea, ética e formação de artistas visuais.

O terceiro capítulo apresenta o corpo teórico ao caracterizar arte contemporânea e a nossa fundamentação teórica sobre ética com vistas à reflexão sobre a formação de artistas visuais nas universidades.

O quarto capítulo mostra um mapeamento sobre a disciplina Ética nas principais universidades brasileiras que oferecem cursos de graduação em artes visuais, além de uma discussão sobre currículo.

O quinto capítulo caracteriza algumas transformações na EBA/UFRJ a partir da década de 1990 e o lugar da disciplina Ética.

O sexto capítulo é a análise das concepções dos professores universitários a partir das questões de estudos previamente elaboradas. E, por fim, na Conclusão, apresentamos uma breve triangulação sobre processos e produtos do trabalho rumo em direção à uma reflexão final que ofereça um contorno de originalidade, de modo a aproximar, pela questão da ética, vínculos normalmente distantes entre Arte e Educação. Se propostas artísticas em raros

momentos dialogam com a área educacional, como vemos na série fotográfica *Educação para Adultos* de Jonathas Andrade, desejamos, cada vez mais, a imersão de educadores na área de artes visuais (Figura 5). Para tal, devemos voltar nossas atenções para as tendências do discurso pedagógico confirmadas por Charlot (2006):

Neste sentido, muito mais que conhecimentos, a pedagogia produz descrições, relatórios de experiências, manifestos. Porque tem sempre um lado prático e militante, ela é objeto de experimentações, de debates, de pesquisa-ação, e produz mais convicções, instrumentos e inovações do que conhecimentos demonstrados. Afirmar isto não significa depreciar a pedagogia; é constatar que ela está centrada nas práticas e nos fins, e não nos saberes. O que não quer dizer que ela não sabe nada; ela pode veicular saberes obscuros, implícitos, ligados às práticas, interessantes para a pesquisa (CHARLOT, 2006, p. 12)”.

**Figura 3 – Educação de Adultos de Jonathas Andrade**



**Fonte:** Sítio eletrônico *Cargo* (2012)<sup>2</sup>

<sup>2</sup> <http://cargocollective.com/jonathasdeandrade/educacao-para-adultos>, acesso em 29/05/2012.

## 2. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE ÉTICA, ARTE CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO DE ARTISTAS VISUAIS

Neste capítulo investigaremos a produção acadêmica nacional e internacional que relacione ética, arte contemporânea e formação de artistas visuais. Esta investigação preliminar, típica de uma pesquisa exploratória, tem como objetivo posicionar o nosso trabalho no empenho sobre valores éticos na formação de artistas visuais, revelando os pontos em que se aproximam e que se distanciam do objetivo geral desta Tese.

Para isso, delimitamos um período de cinco anos - 2007 a 2011 - e elegemos para consulta os seguintes portais eletrônicos<sup>3</sup> por considerá-las efetivamente mais próximos ao objetivo acima: *International Journal of Education Through Art* (IJEa), *Journal of Moral Education* (JME), Grupo de Trabalho Educação e Arte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Comitê de Educação em Artes Visuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação.

A estrutura do capítulo nos permite acompanhar o resultado da pesquisa em várias dimensões. A estratégia de busca sofreu algumas alterações ao longo do processo, seja pela ampliação do período, seja pela utilização de nova terminologia, análoga à inicial, sempre que o resultado se mostrava insatisfatório em termos de quantidade ou escopo dos trabalhos selecionados.

As bases de dados utilizadas na pesquisa nos impõem certas limitações. Os portais da ANPEd e da ANPAP não possuem ferramentas de busca, de modo que a seleção dos trabalhos foi feita após a leitura de cada um dos resumos disponíveis.

Com estas ressalvas, a partir de agora, examinamos os resultados alcançados nas bases citadas com o recorte sobre valores éticos nas seguintes categorias: ética e arte contemporânea, ética e formação de artistas visuais e arte contemporânea e releitura.

---

<sup>3</sup>Portais eletrônicos: <http://www.ijea.org/>, <http://www.tandfonline.com/loi/cjme20#.UdUzofk3v20>, <http://www.anped.org.br>, <http://www.anpap.org.br>, <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

## 2.1 Ética e arte contemporânea

Com o objetivo de analisar a categoria “ética e arte contemporânea”, consultamos algumas dissertações e teses disponíveis no portal da CAPES e utilizamos o critério de busca *todas as palavras* no campo *assunto*, entre os anos de 2007 e 2011. Nos portais das reuniões da ANPED, localizamos três artigos que tratam do tema no Grupo de Trabalho Educação e Arte. Nos resumos dos anais da ANPAP, entretanto, nenhum trabalho com o termo “ética” foi encontrado, o que demonstra a lacuna existente em relação ao problema formulado nesta Tese.

Nas publicações do *Journal of Moral Education* não foram encontrados trabalhos relacionados à arte contemporânea no período inicialmente proposto pela pesquisa, de 2008 até 2012, de modo que estendemos o período, ano a ano, até 2006. A alteração do período de busca resultou na localização de três artigos. Este recurso não foi utilizado no *International Journal of Education Through Art*, porém, encontramos apenas um único artigo dedicado a discutir a dimensão ética na perspectiva artística.

Três Dissertações de Mestrado têm em comum a área de artes visuais e examinam as relações entre tecnologia, arte pública e sociedade. Em “Arte, Hackeamento, diferença, dissenso e *reprogramabilidade* tecnológica”, Hora (2012) analisa as confluências entre a arte contemporânea e a apropriação colaborativa das tecnologias. O trabalho incluiu a realização de dois estudos de caso: a Rede MetaReciclagem e o artista Milton Marques. Seguindo essa perspectiva, valores estéticos e éticos foram conjugados na argumentação sobre o uso da tecnologia artística na linguagem digital. Hmeljevski (2009), distingue a Arte Pública como uma área aberta a diversificados modos de ver, sentir e fazer. A dissertação utiliza a experiência do autor e propõe um melhor entendimento das fundamentações da *arte pública* tais como mobilidade, especificidade desta linguagem e suas interlocuções com o campo crítico, espacial, e ético-político. Veiga (2008) verifica que as tecnologias associadas aos sistemas de vigilância permitem produzir perfis de comportamento de cada indivíduo. O citado autor observa a necessidade de invisibilidade aos sistemas de informação como meio de produção de subjetividades éticas e estéticas que escapariam as regras de controle social.

Somente duas Teses de Doutorado, também na área de artes visuais, dialogam indiretamente com o objeto de estudo de nosso trabalho, ao abordarem questões polêmicas na arte contemporânea. Até que ponto, há implicações éticas na ironia, figura de linguagem presente nas artes visuais? Se considerarmos as *instalações* como integradas ao campo das artes visuais há meios das instituições culturais preservá-las?

Respondendo à primeira destas interrogações, Lima (2007) entende a ironia como um procedimento artístico em várias ocasiões não percebido, permanecendo numa espécie de limbo porque depende de fatores comunicacionais. Em “Táticas, posições e invenções; dispositivos para um circuito de ironia na arte contemporânea brasileira”, o referido autor procura delinear os fluxos de ironia na fronteira entre o humor propriamente dito, o humor negro, o sarcasmo, a verdade, a mentira, a falsidade, a realidade, a ficção e, finalmente, o deslocamento desta obra (irônica) dentro do circuito de arte. É uma tese contrária a nossa definição de arte universalista e, ao mesmo tempo, se articula com a discussão ética tratada por Sehn (2010) no âmbito da preservação e restauração de acervos da arte contemporânea. As instalações evidenciam a produção artística brasileira a partir da década de 1980 e, embora, não pertençam ao nosso escopo de análise, podem inserir valores éticos e estéticos presentes na arte da apropriação realizada em suporte bidimensional.

Indo em direção às demais linguagens artísticas, a perspectiva ética aparece em trabalhos de dança e teatro de forma subliminar, comprovando o que diz Romano (2001) sobre o modismo das palavras “ética” e “moral” no vocabulário de nossos dias. A tese “Re-elaborações estéticas da dança negra brasileira na contemporaneidade: análise das diferenças e similitudes na concepção coreográfica do balé folclórico da Bahia e do Grupo Grial de Dança” (PAIXÃO, 2009) compara dois grupos artísticos em suas “re-elaborações etno-ética-estética-coreográfica”, mas não explicita o contexto ético na dança negra contemporânea. Outro trabalho realizado na região nordeste buscou verificar a oferta de aulas de dança na rede pública estadual na cidade de Salvador em repercussão à obrigatoriedade do ensino artístico preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/1996 (CAZÉ, 2008). Os resultados sobre o diagnóstico da dança escolar não foram animadores e a tese não deixa claro qual tipo de atitude ética deve estar presente na linguagem corporal. A dissertação de mestrado sobre a coreógrafa Nina Verchinina (SILVA, 2008a) pouco trata sobre ética teatral, em um patamar bem diferente do que faz Icle & Alcântara (2001) ao mencionar a formação docente nesta área.

Na área de comunicação, Paiva (2009) e Steen (2008) chegam mesmo a falar da ética cinematográfica. O primeiro trabalho revela, na estética e na representatividade do corpo, uma ética discursiva demonstrada na análise fílmica de *Clube da Luta* (David Fincher, 1999) e *Tropa de Elite* (José Padilha, 2007). Afinal, conceitos como ética, violência e cultura organizacional, presentes na literatura e na filosofia, também estão nestes filmes. O segundo trabalho é a dissertação de mestrado de Steen (2008) intitulada “O artista como documentarista: estratégias de abordagem da alteridade”. Ela não aprofunda o corpo ético de

Maurício Dias, Walter Riedweg, Rosângela Rennó e Janaina Tschäpe, mas revê os modos de leitura e representação da realidade expressos nas práticas documentais destes artistas.

Na área educacional, a dissertação de Virna Catão (2011), ex-aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, é interessante ao revelar os gostos musicais de crianças no mundo contemporâneo e os fundamentos da música no currículo escolar. “A dança dos monstros: Corpo e estética na arte e na Educação Física” (BEZERRA, 2008) propõe uma Fenomenologia para a apreciação estética ao focar as coreografias do grupo de dança Cena 11. Entende a deformidade entrelaçada ao grotesco como uma espécie de antagonismo às imagens apolíneas predominantes na história da arte. O trabalho seguinte (BARBOSA, 2008) questiona como aproximar Arte e Educação, via meio ambiente, frente às questões contemporâneas na cidade de Santa Maria (Rio Grande do Sul). Neste movimento é que se impõem implicações educativas ligadas não à estetização da vida, mas a uma ética ambiental interconectada com as artes visuais no cotidiano das pessoas. A pesquisa foi realizada, em um casa de cultura local, deslocando-se posteriormente para duas escolas da cidade, aproximando ensino artístico e arte ambiental.

Já a tese de doutorado “As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança: um estudo sobre o projeto Por que Lygia Clark?” de Costas (2010) problematiza possibilidades ético-estéticas ao tomar como campo de investigação uma disciplina de graduação na área de dança contemporânea.

Os trabalhos apresentados na ANPEd configuram um rico mapeamento de tendências sobre a ética. Nietzsche é expresso no texto de Zordan (2009) quando é sugerida a deformação dos gostos dos indivíduos pela religião, conduzindo a mitificações na pedagogia e no campo da arte. Outro trabalho descreve resultados preliminares de uma pesquisa qualitativa realizada no Museu de Arte Contemporânea de Montreal sobre o mal estar causado pela arte contemporânea junto ao público (LIMA, 2011). O estudo colabora para trabalhos que desejem investigar a formação ética. “Discursos e valores de alunos de ensino básico sobre as artes visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola” é a colaboração da Professora Andrea Penteado Menezes (2012) para a disciplina Arte porque considera o currículo em uma construção sócio-histórica, cuja dimensão ética encontra-se no fato deste documento propor regulações para as práticas escolares.

Na área de Filosofia, as teses de Paz (2010) e de Braga (2007), mostram, respectivamente, a permanência das contribuições de Gerd Bornheim e Hélio Oiticica. No primeiro trabalho, a crise da metafísica e os novos parâmetros para se pensar a dialética são o pano de fundo para reflexões sobre questionamentos à normatividade ética e estética. No

segundo, nos interessa uma importante menção sobre a apropriação realizada por Oiticica a partir das obras de filósofos, músicos e outros artistas nos quais os fragmentos das produções de inventores de vários lugares e épocas compõe um caleidoscópio.

Outros trabalhos doutorais nas áreas de História da Cultura e Letras examinam artistas como Richard Serra, Robert Smithson, Orlans e Waly Salomão, sem, contudo, aprofundar o par ético-estético. No entanto, estas teses examinam as latitudes políticas (SILVA, 2008b), polissêmicas (FARIA, 2009) e linguísticas (ASSUNÇÃO, 2008) no campo artístico. “História, Direito e Arte e a construção do conhecimento em cultura” (RODRIGUES, 2008) é uma dissertação de mestrado que coloca a discussão da ética em um plano acessório, assim como as teses de Silva (2011) e Santos (2011) na área de Psicologia, mesmo quando ambas apostam sua argumentação em aportes na filosofia e na teoria das artes visuais.

Discussão secundária não é o que encontramos no *Journal of Moral Education*. Foi isto, precisamente, que produziu uma alta expectativa ao lermos os artigos de Diessner (2006), Winston (2006) e Carr (2006), este último, já citado anteriormente no Capítulo 1 de nosso trabalho. No primeiro estudo, intervenções foram realizadas em dois grupos e concluiu-se que a pedagogia da moral usa como elementos chave as definições filosóficas de beleza na diversidade. Estas definições também permearam o segundo texto, sob o argumento de que a educação pela beleza expressa um treinamento do amor às virtudes. No entanto, em sua ponderação, "beleza" é uma palavra raramente usada no discurso educacional contemporâneo, mesmo dentro da disciplina Arte onde as considerações estéticas são parte integrante do processo de aprendizagem.

Como observa o autor do segundo artigo, a experiência da beleza em si pode ser encarada como educacional em um sentido ativo, sem a necessidade de recorrermos a objetivos alheios ao campo das artes visuais.

Poderíamos multiplicar perguntas neste sentido, mas Carr (2006) expõe um problema mais interessante: em uma época de comunicação processada via rádio, cinema, televisão e computador, em que medida o acesso à narrativa literária foi ultrapassada por outros meios tecnológicos como o cinema?

No único artigo localizado no *International Journal of Education Through Art* (MÄKIRANTA & YLITAPIO-MÄNTYLÄ, 2011) os autores descrevem o uso de fotografias pessoais em um estudo de caso baseado no trabalho de memória autobiográfica. No trabalho, os autores indagam quais são as possibilidades metodológicas e práticas dos desafios introduzidos pelo uso da imagem. Que questões éticas podem ser relacionadas com os dados privados e pessoais em casos de ensino e pesquisa? Estas reflexões levantadas pelos autores

assinalam a imperiosidade de um protocolo ético em pesquisas qualitativas, notadamente se abordarmos as práticas artísticas de hoje. O pesquisador que negligencie este eixo norteador talvez não seja afetado pela incompletude de seu trabalho, mas perderá, por isto, toda credibilidade ao não compreender o complexo impacto da imagem na vida das pessoas.

O resultado desta pesquisa preliminar em “ética e arte contemporânea” revela que os estudos dedicados a esta primeira categoria não estão restritos ao campo das artes visuais e seu ensino. Foram encontradas trinta dissertações de mestrado e dezessete teses de doutorado nas quais, em sua maioria, a dimensão ética segue acompanhada de contribuições nas diferentes linguagens visuais, Estética, Comunicação, Letras, Filosofia, História, Psicologia e Direito.

## **2.2 Ética e formação de artistas visuais**

Após o lançamento dos descritores “ética e formação de artistas visuais”, “ética e formação de professores de artes visuais” e “ética ensino superior artes visuais” foram localizadas doze dissertações de mestrado e dez teses de doutorado no banco de Teses da CAPES. Nenhum outro trabalho foi localizado no IJEA, *Journal of Moral Education*, ANPEd e ANPAP durante o período da pesquisa.

Na área de formação de professores encontramos sete trabalhos, sendo que o último; “*As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança: um estudo sobre o projeto Por que Lygia Clark?* (COSTAS, 2010)” apareceu no tópico anterior e repetiu-se aqui com os descritores “ética e formação de artistas visuais”.

Vamos conferir os resultados nas áreas educacional e artística, sempre tentando levantar problemas em correspondência ao nosso objeto de pesquisa.

Em “*O processo colaborativo na formação do ator*”, Ledubino (2009) investigou as características históricas e práticas do processo colaborativo aplicado à formação do ator numa situação não formal de ensino. Inserida no campo da pedagogia do teatro, o trabalho caracterizou-se como uma reflexão teórica voltada à prática específica de criação de espetáculo empreendido pela Companhia Bacante de Teatro, grupo sediado no interior do estado de São Paulo. O teatro foi apresentado como uma ação cultural onde a prática é um território para a formação profissional colaborativa, crítica e ética. Ganha destaque o caráter dialógico da interação entre diretor e atores, na autoria compartilhada e no engajamento dos artistas na criação cênica. A par desta dissertação, o quanto é possível pensar um atelier como

um espaço coletivo para a discussão a respeito de uma ética artística? Como pesquisador, julgo que esta aposta é um caminho possível na formação de artistas visuais, sem deixar de constatar, a dificuldade de se levar até as últimas consequências, o tema da arte contemporânea.

O portfólio em relação ao aspecto ético da arte da apropriação também poderia levantar questões tão evidentes que chegam a ficar esquecidas. Zanellato (2008) estuda as possibilidades pedagógicas e artísticas deste instrumento de avaliação e mostra, mediante fundamentação teórica, como o docente de artes visuais pode utilizá-lo como instrumento direcionado ao processo de formação. A pesquisa é específica sobre a diversidade teórica que aborda o "portfólio" como uma modalidade de reflexão e avaliação nos cursos de graduação em artes visuais. Convém destacar que esta dissertação esboça um modelo de portfólio que possibilitaria auxiliar o ensino artístico em um modelo renovado de avaliação.

Se o portfólio é um instrumento cada vez mais empregado no campo da arte/educação, o que podemos dizer na área de comunicação? “*A formação do publicitário e sua responsabilidade social: por uma prática publicitária mais ética*” (SILVA, 2007d) objetiva investigar se a prática pedagógica da pesquisadora proporciona reflexões, no sentido da formação de profissionais reflexivos e éticos, diante de questões próprias da área da publicidade. O estudo foi realizado em uma instituição de ensino superior do interior de São Paulo, no curso de Comunicação Social em que ocorreu uma experiência pedagógica que, pela sua proposta, mostrou-se como uma boa oportunidade de formação profissional.

Neste trabalho enxergamos o quanto a publicidade é uma atividade que se engendrou na história e tornou-se necessária para criar idéias, serviços e produtos, que, via mercado, chegam ao público. Há também, duas questões específicas nesta pesquisa com possibilidades de generalização para o tema da formação ética de artistas visuais: a) a publicidade se vale de muitos conhecimentos científicos e recursos técnicos e artísticos para construir suas mensagens, o que acaba conferindo poder de influência sobre o público; b) e, considerando que a publicidade deva estar atenta para sua responsabilidade social em uma prática mais ética, como conciliar a formação humanística e a formação profissional?

“Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte” de Moraes (2007) é uma tese de doutorado que apresenta discussões sobre as relações entre o processo de ensino-aprendizagem artesanal da cerâmica e a formação inicial de professores de arte com base na perspectiva reflexiva. Desta maneira, investiga os modos de produção e ensino de artistas-ceramistas, com enfoque nos valores. A aprendizagem artesanal envolve princípios e valores éticos e humanos que ultrapassam não somente a

produção em larga escala da sociedade industrial, como também a reiteração de técnicas e procedimentos didáticos e artísticos ainda muito observados no espaço escolar. Permeada pelo fazer conjunto, a mediação da aprendizagem de um ofício tradicional por um mestre-artesão é capaz de desencadear uma prática criadora mais efetiva. Isto foi observado no desenvolvimento de um processo formativo teórico-prático com alunos do curso de licenciatura em artes visuais de uma instituição particular no município de São Paulo. No exemplo acima, se os valores das ceramistas são referência para o campo educacional, como poderemos permanecer passivos diante de inúmeros casos de assimetria entre as áreas de ética e estética no campo das artes visuais?

Pergunta semelhante é feita na Tese “Tear Identitário: A Prática Docente em Arte como conhecimento compartilhado (COELHO, 2008)”. Como a prática docente em Arte influencia ou é influenciada pelos processos identitários dos professores, e como esses interferem na busca e manifestação dos saberes envolvidos e no investimento em profissionalização? É o que Coelho (2008) investigou nos processos de construção da identidade docente em uma experiência de formação continuada envolvendo professores licenciados pelo curso de Educação Artística da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Em sentido diferente, a tese de doutoramento de Ferraro (2008) trata o desenho artístico como favorecedor das capacidades e aptidões relacionadas à percepção espacial e sua representação, contribuindo para a formação integral do arquiteto e urbanista. Revela alguns fundamentos didáticos, especialmente ligados às noções do espaço projetivo que, aliados à ação docente reflexiva e ética, permitem a construção progressiva do conhecimento do desenho artístico, por parte do sujeito em formação, mediante o desenvolvimento de estruturas cognitivas. Encontraremos uma melhor maneira de expressar o que também é possível fazer, guardadas as devidas proporções, em relação à formação ética de artistas visuais?

Na área de artes visuais existem trabalhos que tocam levemente no objeto de pesquisa de nosso trabalho, sem deixar de confirmar que escolhas éticas engendram soluções estéticas presentes inclusive em “O Universo Carnavalesco de Rosa Magalhães sob uma Perspectiva Cenográfica” (SAMPAIO, 2011). O mesmo efeito pode ocorrer na análise de Santos (2010b) em “A Cena Invertida e a Cena Expandida: projetos de aprendizagem e formação colaborativas para o trabalho do Ator”. Em sua dissertação de mestrado, a autora observa como se dão as novas práticas que visam uma preparação técnica, estética e ética para a formação de um ator mais autoral. Na mesma linha de pensamento, conhecemos o teatro playback, uma modalidade artística onde os artistas improvisam histórias reais contadas por pessoas da plateia, tendo a figura do condutor como elo da ligação entre os artistas e o

público. Mantendo-nos atentos ao que Siewert (2009) apresenta em sua dissertação de mestrado e devemos perguntar se esta modalidade de teatral também não guardaria paralelo com a arte da apropriação realizada na área de artes visuais. Já o trabalho “Teologia e pintura: um olhar teológico sobre a obra Marília de Dirceu de Guignard” (BLAIN, 2011) procura identificar a participação da Igreja no que tange à formação de pintores, escultores, arquitetos e educadores.

### **2. 3 Arte Contemporânea e releitura**

O resultado da busca mapeou trinta Dissertações de Mestrado e doze Teses de Doutorado relacionadas a nossa pesquisa. Ao contrário do que ocorreu no tópico anterior, localizamos três trabalhos no portal da ANPAP. Os resultados para releitura foram muito pequenos, de modo que utilizamos como descritor o termo *arte da apropriação*, com o qual felizmente tivemos melhores resultados. Em contrapartida, ao optar por enunciar nos descritores “arte da apropriação”, a utilização desta expressão nos remeteu a questões como a *apropriação de imagens do cotidiano*, *apropriação da instituição pelos cidadãos*, *apropriação do espaço*, *apropriação de conceitos*, entre outros.

Por esse motivo é que a tese de doutorado “Uma parada - Antonio Manuel e a imagem fotográfica do corpo - Brasil anos 67/77” de Araújo (2007) apesar de descrever a trajetória do artista com grande interesse, não apresenta nenhum vínculo com a arte da apropriação, mesmo quando se debruça sobre a arte conceitual. Não é o que ocorre em diversos trabalhos nas áreas de artes visuais que utilizam o termo de forma genérica, no sentido de apossar-se ou apoderar-se e não como maneira de adequar ou adaptar outra referência visual, atitude que define realmente a apropriação.

Na apropriação temos oito trabalhos mapeados. O primeiro é a dissertação “Percursos urbanos: novos olhares na arte contemporânea”. Angeli (2007) verificou oito portfólios de artistas contemporâneos, através de seus deslocamentos ou da apropriação das trajetórias de terceiros. O segundo é “Imagens de imagens: cartografias de apropriações, deslocamentos e sentidos” (POCZTARUK, 2007) no qual a videoarte e a internet traduziriam a apropriação como conceitualmente situada em um período histórico caracterizado pela desterritorialização e a aparente dissolução das fronteiras entre linguagens.

O terceiro trabalho é “O arquivo e a citação na obra de Dominique Gonzalez-Foerster” de Pato (2011). É uma dissertação que propôs uma análise crítica do artista com dois escritos

emblemáticos da cultura e subjetividade contemporâneas: Ballard e Enrique Vila-Matas. Tal abordagem partiu de duas premissas: a primeira, de que as categorias de apropriação e de citação precedem tipos de ação em arte contemporânea que estão ligados à noção de arquivo. A obra de Gonzalez-Foerster se refere a uma lógica arquivista e configuraria indícios de uma pesquisa artística por novos modos de escrita e novos modelos de autoria. A segunda premissa consistiu em problematizar o próprio conceito de arquivo a partir das indagações articuladas na investigação da lógica arquivista da arte contemporânea, fundamentada na percepção do original como mecanismo que revela o arquivo como ordem e discurso de poder.

A quarta pesquisa, “Resíduos do Mundo: o ritual de apropriação do picumã” (CABRAL, 2008) realizou uma análise histórico-crítica sobre a trajetória da artista mineira Shirley Paes Leme. Além disso, as análises buscaram similaridades e divergências entre os desenhos de Leme e as produções de outros artistas e movimentos artísticos contemporâneos.

Na quinta dissertação, “O Processo Criativo de Pinturas da Série *Corpos-Beijos e Olhares*”, Lima (2010) investigou o processo criativo de onze pinturas, que compõem a série *Corpos-Beijos e Olhares*. Na série, tentou-se mostrar imagens descritivas a partir da fotografia de modelos que posam para este fim, bem como de apropriações de imagens buscadas na História da Arte e de expressões em língua italiana. O trabalho evidenciou o processo criativo e as relações das pinturas do estudo com obras de outros artistas.

Ribeiro (2010) em “Práticas de apropriação na arte contemporânea” estudou uma infinidade de práticas, meios e modos de produção que vão desde a apropriação de objetos, palavras, imagens, idéias e memórias, passando pela citação e o pastiche. A sexta pesquisa em artes visuais resultante de uma aproximação mais conceitual se esforçou em apresentar os conceitos da apropriação e se deteve em obras de artistas como Rosângela Rennó e Paulo Gaiad. O trabalho colocou em discussão autores como Michel Foucault e Roland Barthes, Hal Foster, Andreas Huyssen e Luiz Costa Lima. E por fim, foi discutida a questão da autoria através das práticas de apropriação na série de gravuras e impressões intituladas: *O mundo como matriz*.

No sétimo texto, Cabo (2009) discute se a concepção artística de Gustav Klimt constituiu-se das apropriações do mundo das artes agregadas de elementos contemporâneos ao pintor. Em “Entre a Tradição e a Modernidade: O Gosto Klimt” as obras do artista jamais abandonaram a tradição das artes. Ao contrário, apontam uma atualização desta e inserem-se na modernidade sem romper com a formação neoclássica do pintor.

A dissertação de Mello (2008) “Interferências entre Transposições: Uma poética pictórica de acumulação e adensamento de imagens videográficas” é o oitavo trabalho. Ela contempla uma pesquisa sobre a produção pictórica da autora no período de 2005 a 2007. Realizou-se uma investigação sobre as interferências existentes nas transposições entre a linguagem do vídeo para a pintura. Em paralelo ao processo poético foram buscados conceitos teóricos de percepção imagética do meio cinematográfico, fotográfico videográfico e da pintura, assim como referenciais históricos do Neo-Impressionismo, Arte Pop e Fotorealismo englobando alguns artistas alinhados ou não com esta abordagem.

Em outra direção, seis trabalhos indicam a apropriação conjugada a procedimentos teóricos e artísticos. Em “A fábrica de peles: Hundertwasser e o caminhar contemporâneo”, Barros (2008) entende as cinco peles do artista desta maneira: a primeira é a epiderme; a segunda, o vestuário; a terceira, a casa; a quarta, nossa identidade social; e por último, a quinta pele planetária. As cinco peles de Hunderwasser desenvolvem-se em uma apropriação que na verdade revela novos posicionamentos do artista no caminhar da arte contemporânea.

Em “Ulisses Entre as Artes Visuais e a Literatura - Um Estudo de Obras de José Roberto Aguilar e Lenir de Miranda”, Cavalcante (2011) mostra que ambos se apropriaram do personagem da Odisseia de Homero e produziram séries de pinturas. Com base em uma revisão bibliográfica centrada na teoria da arte contemporânea, o estudo concentra-se em torno da apropriação e do campo ampliado da arte contemporânea. O estudo sobre a alegórica produção de Caetano de Almeida de Gemin (2008) traz uma abordagem semelhante ao propor a duplicação como uma operação que revele a diferença presente em duas séries do artista, sendo que ambas têm como ponto de partida a apropriação de imagens da história da arte.

Polidoro (2010) em “Capturar, acumular, recombina: Sobre a espessura da imagem instaurada a partir da camada” realizou uma pesquisa em artes sobre a sua própria produção artística. Os procedimentos empregados na construção dos trabalhos foram revisitados, procurando compreender o processo de trabalho, as referências mais recorrentes e suas implicações conceituais. O objeto de estudo localizou a espessura, física e conceitual de imagens instauradas a partir da acumulação e sobreposição de fragmentos. A pesquisa desencadeou reflexões acerca da apropriação e a montagem de uma coleção.

“Desenho e Subversão: diálogos crítico/processuais em desenho” é uma pesquisa realizada por Nascimento (2011) na qual se pretendeu confrontar o desenho e o jornal impresso. Apresentaram-se questões referentes ao caráter subversivo da apropriação, da singularidade do processo gestual de criação e, possibilidades das instalações artísticas valorizarem a interação objeto/participador. Como procedimento de estruturação desta

pesquisa adotou-se referenciais teóricos oriundos da História da Arte e da Filosofia, dentro dos quais se buscou conexões e distanciamentos formais com a investigação plástica do autor.

Caldeira (2009) estudou a sua própria produção em “Apropriação da Apropriação: um estudo sobre a produção de My Collection”. Em My Collection, o trabalho plástico de Sherrie Levine foi usado como inspiração tanto para a execução das exposições quanto para a argumentação em suas diversas apropriações. O embasamento teórico para a análise das exposições concentrou-se na integração das teorias de Hal Foster sobre arte contemporânea, a semiótica do mito de Roland Barthes e o conceito de Theodor Adorno sobre arte como mercadoria. O ensaio foi baseado na técnica de *cut-up* de Burroughs e na escrita de Joyce que, como uma forma de colagem, possibilitaria a construção de textos e obras plásticas enquanto alegorias críticas.

Na ANPAP identificamos três artigos apresentados recentemente. O texto “Leituras e Releituras em Aulas de Artes Visuais, Práticas Escolares e Processos de Criação” de Schultz (2011) complementa o texto de Schilichta (2011) já comentado no Capítulo 1 ao examinar a proposta de releitura no âmbito escolar. O que vem a ser leitura de imagens e releitura de obra de arte em aulas de artes visuais? É possível criar em aulas de artes? Para estender os conceitos implicados na colocação destas questões aos campos da filosofia e da educação, a autora utilizou os estudos de Deleuze e Guattari, de modo a repensar com maior abertura o conceito de criação. Há também uma incursão em “O Fake na Web Arte” (NUNES, 2012) sobre a ambigüidade e a indistinção entre “verdadeiro” e “falso” nas redes sociais.

Para concluir, temos diversos trabalhos nos quais a arte da apropriação é entendida no seu sentido mais conceitual. Na área de comunicação, o trabalho de Pithan (2008) mostra que o estilo do artista Roy Lichtenstein foi apropriado pela comunicação visual pós-moderna. O trabalho de Costa (2007) discute o conceito de autoria artística na cultura contemporânea, sob o ponto de vista jurídico, no fluxo da comunicação realizada pela Internet. O trabalho de Milagres (2009) confirma uma discussão latente ao investigar as apropriações do cinema pelo vídeo a partir do filme "Psicose" de Alfred Hitchcock (1960).

Novamente Rosângela Rennó é tema de uma pesquisa, desta vez, no olhar de Gondim (2008). A partir das obras Hipocampo, Bibliotheca, Imemorial, Série Vermelha, investiga-se a recodificação do código fotográfico, através da utilização de diversas linguagens como artes plásticas e literatura. Outros trabalhos investigam a apropriação de imagens artísticas e arquitetônicas pela mídia (MATTOS, 2007), assim como a questão dos direitos autorais no campo cibernético (CARVALHO, 2008). Em torno da pirataria, travasse hoje uma “guerra”

por bilhões de dólares, envolvendo gigantes da Internet - Microsoft, Google, Yahoo, YouTube - com acusações e cobranças de todos os lados. Enquanto isso, empresas e sites buscam formas de segurança virtual e alguns artistas passaram a permitir o download de suas obras.

Em ciências sociais, Rolt (2009), investiga a interação do público no contexto da 6ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul em 2007 considerando aspectos relativos às práticas de apropriação, às representações e aos usos sociais da arte contemporânea. Na área de Filosofia, Mesquita (2009) estuda um dos precursores da arte da apropriação: Andy Warhol (1956-1968). Na área de História, Ferreira (2011) busca mapear as referências artísticas do pintor Julio Ghiozi. A partir da concepção teórica de Richard Wollheim, a autora situa a pintura de Ghiozi influência direta de artistas ocidentais tais como: Frans Hals, Diego Velázquez, Edouard Manet, Jackson Pollock e Andy Warhol.

### **3 ARTE CONTEMPORÂNEA E ÉTICA**

Na revisão de literatura do capítulo anterior parece claro que as bases investigadas não apontaram um estudo que relacionasse diretamente arte contemporânea e ética na formação de artistas visuais no ensino superior.

Diante desta lacuna, neste capítulo, desenvolvemos um quadro teórico, que além de sublinhar escolhas conceituais, também apresenta orientações para este trabalho, embora tenhamos a nítida sensação de nos depararmos com mais perguntas do que respostas. Na primeira parte, caracterizamos algumas tendências da arte contemporânea que julgamos mais apropriadas para o debate. Em um segundo momento, apresentamos a discussão sobre originalidade e cópia, presentes nos diversos procedimentos de apropriação ou releitura e que nos fazem perguntar se haveria distinção entre experimentação e o plágio artístico. Para tal, selecionamos alguns artistas que acreditamos tangenciar este problema em suas propostas visuais. E, por fim, com base nestes artistas, enunciamos a nossa fundamentação teórica de ética para a formação de artistas visuais.

#### **3.1 Tendências da arte contemporânea subjacentes ao procedimento da releitura**

Começamos com algumas reflexões sobre o debate da arte contemporânea na atualidade com tendências que sublinharam o percurso de uma pesquisa bibliográfica que reflete o caráter exploratório desta Tese.

Se quisermos construir uma investigação que relacione arte e ética, devemos ter em mente que a arte da apropriação ou releitura é, na verdade, uma pequena ilha no imenso arquipélago da arte contemporânea. Entendemos que esta pequena ilha – apropriação ou releitura – reflete uma controvérsia muito apropriada para identificarmos as concepções de professores universitários atuantes na formação de artistas visuais sobre a intrincada relação entre arte contemporânea e ética. Esta relação não acontece sem problemas dos mais variados e devemos estar cientes de que estas concepções estão interligadas a diferentes elementos que integram o meio artístico – artistas, público e mercado de arte. Para analisarmos de maneira mais honesta as interrogações desta controvérsia, destacamos tendências que possibilitaram algumas certezas provisórias, sem a pretensão de esgotar o conjunto de práticas artísticas e

muito menos dimensionar a complexidade da arte contemporânea. Por isso, seguimos o alerta de Pareyson (1997):

Mas então, perguntar-se-á, o processo da interpretação não é infinito, porém chega a conclusões definitivas? A resposta só pode ser negativa: assim como uma execução não a obra numa unicidade definitiva, porque antes a própria obra pede para reviver em execuções ulteriores e sempre novas, assim o processo de interpretação não é fechado, porque logo, sob a solicitação de novos pontos de vista, intencionalmente buscados ou casualmente ocorridos, novas descobertas premem, uma revisão se impõe, e o processo se reabre com toda uma nova trajetória de propostas, verificações, descobertas, revelações. O fato é que, daquele determinado ponto de vista, ou com a intesidade daquele olhar, tinha-se colhido *um* aspecto da obra, que por sua vez tem infinitos aspectos, e se cada um deles contém a obra e por isso está em condições de revelá-lo por inteiro, nenhum deles pode pretender monopolizar a própria obra, que exige manifestar-se também nos outros aspectos. Assim, mal um novo ponto de vista deixa entrever a possibilidade de outros aspectos, nasce o desejo de um conhecimento novo e diverso da obra, que integre o primeiro conhecimento, ou mesmo que o substitua, ou, simplesmente, que se acrescente a ele, e o processo de interpretação se reabre, destinado a não acabar mais, pela infinidade dos aspectos da obra, todos desejosos de revelá-la em perspectivas sempre novas. A *infinidade do processo interpretativo* depende, portanto, da própria *inexauribilidade da obra de arte* (PAREYSON, 1997, p. 227-228).

A primeira tendência é expressa desta maneira: definir arte contemporânea implica necessariamente, um debate sobre a questão temporal. O termo “arte contemporânea” não nasce na segunda metade do século XX. É possível aplicar esta expressão a todos os movimentos artísticos inovadores que superaram os códigos convencionais na época moderna, desde o Renascimento até os nossos dias. Neste sentido, Leonardo da Vinci é considerado um artista de vanguarda no contexto de sua época, assim como a sua atitude de renovação também está presente no advento da arte impressionista. Nestes exemplos, a noção de contemporaneidade artística não se vincula necessariamente ao período em que vive o artista, mas sim ao modo de proceder que determina a sua produção (GANZAROLLI, 1997). Complementando este olhar, vimos Agamben (2009, p. 72) associar estudos de neurofisiologia da visão e análises sobre o universo da moda para dizer que a contemporaneidade é uma relação única com o tempo, uma vez que os indivíduos de uma mesma geração não são exatamente contemporâneos, porque não conseguem estabelecer uma relação de pertencimento e distância:

Isso significa que o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação a outros tempos, de nele ler de modo inédito a história, de citá-la segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder. É como se aquela luz, que é o escuro do presente, projetasse a sua sombra sobre o passado, e este, tocado por este fecho de sombra, adquirisse a capacidade de responder às trevas de agora.

A segunda tendência pode ser definida como a perda de centralidade da crítica especializada em artes visuais no campo da arte contemporânea. Concordamos não ser essa uma tarefa fácil diante do hibridismo conceitual que reveste a expressão “arte

contemporânea”<sup>4</sup>. Outro fator complicador é o lugar do crítico de artes visuais, porque “o trabalho do crítico nem se inclui no do filósofo, nem se alinha ao seu lado, como se fossem dois modos paralelos de considerar a arte. Antes, põe-se ao lado do artista e ambos são objeto da estética, um enquanto produz arte, o outro enquanto a aprecia e julga” (PAREYSON, 1997, p. 12). O assunto foi tema de seminário realizado em 2012 sobre o desuso das hierarquias formais da crítica em virtude do surgimento de novas tecnologias que permitiram via internet, a mudança de papéis cristalizados<sup>5</sup>. Ao contrário de países desenvolvidos, é incomum encontrar o historiador da arte no Brasil vinculado a instituições de pesquisa, fato que permitiu uma maior flexibilidade para o exercício desta função. O artista visual, em alguns casos, exerce a crítica de arte e também atua como curador. De igual maneira, ao contrário do que víamos há uma década, o público exerce a crítica sobre os artistas de sua preferência via blogs na internet sem a necessidade de consulta ao jornalismo cultural especializado. Como sintoma destas mudanças, Frederico Morais (1998) apresenta mais de oitocentas definições sobre arte e seu sistema, o que por si só, parece refletir uma indecisão da crítica de artes visuais. Se arte é realmente tudo aquilo que nomeamos, precisaremos ampliar esta discussão aos demais objetos existentes na natureza, o que geraria um paroxismo, se lembrarmos de que a linguagem artística reflete a capacidade humana de concretizar uma ideia com o domínio da matéria<sup>6</sup>.

Em vista desta tendência de desintegração gradual do objeto artístico, é possível entender porque Canclini (1984, p. 209) prefira apoiar-se em uma dimensão social da arte; “arte abrange todas aquelas atividades de uma cultura em que se trabalha o sensível e o imaginário, com o objetivo de alcançar o prazer e desenvolver a identidade simbólica de um povo ou uma classe social, em função de uma práxis transformadora”. Há também aqueles que acreditam na impossibilidade de juízo ético acerca do valor estético da arte contemporânea, preferindo uma abordagem metodológica que enfoque a operação artística do ponto de vista de suas poéticas e das razões que iluminam estas intenções (ECO,

---

<sup>4</sup>Longe de ampliarmos esta querela do modo como Harvey (1992) se propõe ao demarcar ambivalências entre modernismo, modernidade e pós-moderno, preferimos entender, em linhas gerais, que a arte contemporânea hoje é um gênero de arte como a pintura histórica no século XIX, assim como a arte moderna, o (neo) expressionismo e o (neo) classicismo, ainda praticados na atualidade, mesmo que de forma desigual.

<sup>5</sup>Seminário Crítica da Crítica: expansões e limites do pensamento 2.0. RJ: Caixa Cultural, 2012.

<sup>6</sup>A ampliação do conceito de arte é discutível. A este respeito, ver, entre outros; “Chimpanzé faz exposição em galeria de arte em Niterói” (Jornal Extra, p. 8, 10/12/2010).

1995). Cocchiara (2006) não opta pela razão metodológica, mas aproxima-se desta escolha ao revelar a necessidade de uma definição de arte oposta aos cânones do passado:

Habituo-nos a pensar que a arte é uma coisa muito diferente da vida, dela separada pela moldura e pelo pedestal. Aliás, a arte foi mesmo isso durante a maior parte de sua história, pelo menos desde a Renascença. A ideia de uma arte que se confunda com a vida é muito difícil de assimilar porque os nossos repertórios ainda são informados por muitos traços conservadores, alguns deles pré-modernos. Eu acho que a gente precisa ter um outro modelo onde a contradição seja positiva e o único modelo deste tipo no Ocidente é o artista. O artista junta um rabo de peixe com um corpo de mulher e cria uma situação absolutamente verdadeira: a sereia. Junta um banco com uma roda de bicicleta e cria uma situação verdadeira, como fez Duchamp (COCCHIARALE, 2008, p. 67-68).

Uma terceira tendência pode ser entendida como aquela do desencontro da arte com parte expressiva do público. Tudo se desenvolveria como se a arte de hoje tivesse sido inventada “à parte”, por indivíduos mais sintonizados com a experiência criadora. Dito de outro modo, é como se aqueles agentes, não identificados com esta tendência, sejam eles artistas, críticos ou frequentadores, estivessem afeitos a uma estética aparentemente esgotada frente às diferentes estéticas que a arte da segunda metade do século XX passou a desvelar. Em atitude provavelmente impensada por Marcel Duchamp e Andy Warhol<sup>7</sup>, alguns artistas contemporâneos não conseguem retirar o espectador da passividade, mesmo diante da morbidez, a agressividade e a violência.

Duvignaud (1970, p. 115) também detecta este sentimento de passividade e o impacto das novas tecnologias: “hoje, quem se revoltaria contra um acontecimento político cruel (uma repressão selvagem, um massacre de inocentes) por o ver na televisão? Numa grande medida a história contemporânea tornou-se uma imensa teatralização percebida à distância e na qual participamos, apenas, como amadores esclarecidos”. Assim, o problema do distanciamento do público seria artificial porque a natureza da arte contemporânea induziria um choque inicial a ser exaurido com rapidez até ser considerado palatável e revestido de autoridade pela crítica. É a aposta de Steinberg (1975) ao examinar os desencontros históricos entre o chamado “público de arte” e a crítica, do Expressionismo Abstrato até a permanência da obra artística de Jasper Johns na cena internacional.

Esta explicação seria aceitável se não verificássemos fenômeno comum a diversas megalópoles internacionais. A partir da década de 1990, verificamos, no caso fluminense, um

---

<sup>7</sup>Cauquelin (2005) designa ambos os artistas como fundadores, respectivamente, da arte conceitual e do pop art, tendências reconfiguradas hoje no minimalismo, land art, figuração livre, action painting, body art e arte tecnológica. Octávio Paz (2012, p. 28-29) dedica um ensaio onde localiza temporalmente o ready-made de Duchamp: “O ready-made é uma arma de dois gumes: se se transforma em obra de arte, malogra o gesto de profanação; se preserva a sua neutralidade, converte o gesto em obra. Nessa armadilha caíram, em sua maioria, os seguidores de Duchamp: não é fácil jogar com facas”.

fenômeno diametralmente oposto à ascensão das vanguardas artísticas no Brasil. Ao contrário dos recordes de público em exposições como “Rodin” e “Monet”, respectivamente, em 1995 e 1997, ou, mais recentemente, “O Mundo Mágico de Escher” (Centro Cultural Banco do Brasil, 2012), em muitos casos são patentes um misto de reiterada indiferença e rejeição em relação aos artistas vinculados à arte conceitual<sup>8</sup>.

Salvo raras exceções, observamos instituições culturais de maior porte consagradas à exibição de artistas contemporâneos com baixa frequência de público e este fator passou a ser considerado como algo compatível com os trabalhos expostos nestes espaços. Sem considerar o papel dos setores educativos destas instituições artísticas na captação do público, assim como a percepção dos frequentadores sobre o teor artístico das obras apresentadas, as exceções parecem ocorrer na Bienal de São Paulo ou gradativamente, na recente Feira Internacional de Arte do Rio de Janeiro (ARTRIO)<sup>9</sup>.

Afirmar que o distanciamento ocorre exclusivamente pela não adaptação do público ao conteúdo visual de vanguarda inspira desconfiança. Não é o que prefere acreditar Paulo Sérgio Duarte (2009) ao dizer que a compreensão artística é algo restrito:

Mas não é para ser acessível mesmo. Só é acessível se você fizer um esforço. Mesmo uma música do século XIX não é acessível. As pessoas pensam que é, mas não é. Quando você ouve quatro, cinco vezes, é que você começa a entender. As pessoas estão acostumadas a tomar como arte coisas muito imediatas. Não é que eu negue a essas experiências o estatuto de arte. O problema é saber o potencial poético daquilo. A experiência de contato com a obra te muda? Com algumas músicas eu tenho a experiência de mudança. Com outras, não. A mesma coisa com obras de arte, mas ela não é acessível. Não pode ser. Toda grande arte da nossa época dá as costas ao mundo, e com certa razão. O mundo que está aí não merece que ela entre em contato direto com ele. Essa dificuldade de acessibilidade é uma resposta da arte a um mundo que não tem muita dignidade. Isso é uma avaliação minha, um juízo de valor. Não está muito na moda (DUARTE, 2009, p. 44).

Como tratamos no Capítulo 1, este desconforto não atinge somente o público frequentador de exposições, mas também incorpora uma parcela do segmento de artistas, pensadores e até mesmo críticos de artes visuais alinhados a um juízo valorativo distante de

---

<sup>8</sup>Tendência da arte contemporânea que surgiu na década de 1970 do século XX significando o deslocamento da obra de arte enquanto objeto físico para o conceito. Marcel Duchamp (1887-1968) é o principal expoente da arte conceitual ao propor o *ready made*.

<sup>9</sup>Em entrevista ao Jornal do Brasil (Caderno B, 22/08/2002), Ivo Mesquita diz que a maioria das mostras internacionais que vêm ao país são cenográficas e não ensinam nada ao público. Mesmo que a afirmação inicial do ex-curador da Bienal de São Paulo revele certo modismo em criticar exposições de grande apelo popular, a advertência de Mesquita serve como provocação aos responsáveis por setores educacionais de museus: “Uma grande maioria do público não tem critério e, por isso, é importante a responsabilidade da instituição sobre o projeto que abriga. Porque é ela que está formando esse público. É função das instituições produzirem uma História da Arte que inclua a arte brasileira, propondo exposições em que a arte produzida aqui seja posta em confronto com a internacional. Assim contribui-se produtivamente para a discussão globalizada da arte. A pergunta que fica é: que História da Arte estas exposições estão ensinando aos visitantes que não viajam e, portanto, não têm acesso ao acervo internacional?”

Paulo Sergio Duarte. É possível dizer que se trata de uma reação a uma estética dominante – arte contemporânea – que supostamente teria se convertido em uma espécie de “arte oficial”: Aqui entramos no domínio de uma discussão que alcança a hipótese de um “neo-academicismo contemporâneo”, ou seja: a arte contemporânea a exemplo da arte neoclássica, tornou-se aprisionada por seus cânones éticos e estéticos com evidentes implicações no campo da formação de artistas e de sua inserção no mercado, aspectos que vamos avançar mais adiante. Não acho que esta seja uma visão pessimista do atual cenário, ao ler o que Pires (2007) escreve sobre o assunto, especialmente quando este autor lança dúvidas a respeito da definição de contemporâneo ao questionar a cena carioca da última década:

Cabe chamar atenção aqui para a forma como os trabalhos e os produtores de arte irão se inserir na discussão da temporalidade. A noção de contemporâneo não consegue mais dar conta da imensa produção de diferença que parece emergir em meio aos espaços públicos, corporais e institucionais atuais. O contemporâneo é uma maneira de domesticar a amainar a potência de produção de diferença. Além de ser um discurso bastante cômodo para grande parte de artistas que irão se encaixar nesta qualificação, a ideia de contemporâneo serve demasiadamente às lógicas operacionais do mercado de arte e a seus processos de valoração. O contemporâneo hoje, de alguma forma, substitui e recoloca a noção de belas artes (PIRES, 2007, p. 36).

Este desconforto do público se situa ao lado de uma quarta tendência recorrente: parte do meio artístico de hoje encontra-se dominado pela hegemonia da arte contemporânea. Para sintetizar melhor uma divisão que leva ao sectarismo entre iniciados e os “não-iniciados” nesta tendência artística, reescrevemos a alusão de Maffesoli (2000) sobre o tribalismo das sociedades contemporâneas:

É neste sentido que o modelo religioso se revela pertinente para a descrição do fenômeno das redes, que escapam a qualquer espécie de centralidade, às vezes até de racionalidade. Os modos de vida contemporâneos, é necessário dizê-lo e repeti-lo, não se estruturam um tanto estocástica, são tributários de ocorrências, de experiências e de situações muito variadas. Todas elas induzem os agrupamentos afinitários (MAFFESOLI, 2000, p. 121).

Esta visão religiosa está invariavelmente cristalizada de posicionamentos semelhantes ao de Frange (2003, p. 38-39) no qual a compreensão da arte necessita de “aportes filosóficos, estéticos, antropológicos, sociológicos, culturais e contextuais para que possamos penetrar nas imagens escutando o que elas dizem, assim como descobrindo o que elas falam e como se arranjam para dizer e falar o que dizem e o que falam”. Não há como escapar de uma indagação: para quem é feita esta arte? Todas as pessoas dispõem de alicerces culturais de tal amplitude? Talvez um Guimarães Rosa ou um James Joyce, caso estivessem vivos, pudessem realizar tal feito e infelizmente presenciar determinadas propostas cujas realizações provoquem constrangimento nas próprias áreas de conhecimento acima citadas.

Em nossa argumentação, este posicionamento parece esquecer o alerta de Duarte (1987, p. 150): “uma produção artística não substitui a que lhe antecedeu por ser melhor, ou

sua forma mais avançada, do mesmo modo que uma teoria da hereditariedade ou um teorema matemático”. Isto traduz um alerta sobre o progressivo abandono da tradição artística com o florescer do Pós-Modernismo na década de 1980.

Alguns autores como Danto (2006) e Ferreira (2012) discordam deste alerta e chegam a admitir, inclusive, o abandono da tradição universalista da historiografia artística rumo a uma nova epistemologia que passe a considerar a formulação de instrumentos analíticos compatíveis às especificidades das vanguardas artísticas, tanto no plano internacional, quanto no âmbito de “atualização” da arte brasileira. Cabe notar que este parâmetro em pouco tempo passou também a nortear programas de incentivo à produção artística nacional, sejam eles geridos por órgãos governamentais ou instituições particulares.

Neste aspecto, o exemplo que mais nos chamou atenção é o projeto “Rumos - Artes Visuais” do INSTITUTO ITAÚ CULTURAL (2006; 2009). Em nome da pluralidade contemporânea, a diversidade cultural divergente passou a ser induzida a uma “adequação” da cena artística regional ao paradigma contemporâneo via exposições periódicas com grande alarde midiático. Isto traduziria uma espécie de “academicismo contemporâneo”? Observemos a passagem de Becker (1977, p. 12-13) ao caracterizar entre os tipos artísticos, os “profissionais integrados”:

Eles permanecem, portanto, restritos aos limites do que os públicos potenciais e a situação consideram respeitáveis. Essa maneira regular de fazer as coisas caracteriza todos os aspectos da produção de suas obras de arte, desde os materiais empregados, as formas, os conteúdos, as maneiras de apresentar, os tamanhos e formatos, até a duração e as modalidades de financiamento dos trabalhos. O fato de os profissionais integrados usarem as convenções e se conformarem com as mesmas no que diz respeito a todos este itens faz com que as obras de arte possam ser realizadas com relativa eficiência e facilidade. A simples identificação das convenções a que cada um deve obedecer permite que as atividades de um grande número de pessoas sejam coordenadas com um mínimo investimento de tempo e energia.

Para ilustrarmos este conformismo, vamos comparar em dois períodos as observações elaboradas pela equipe do *Rumos* tendo como exemplo os Estados da Região Norte do Brasil:

**Tabela 1 – Arte brasileira contemporânea por regiões**

	2005-2006	2008-2009
Acre (Rio Branco)	“O artista em Rio Branco aspira a ser contemporâneo, mas ganha a vida fazendo artesanato (p. 36)”.	“Por meio das conversas nos ateliês, com poucas exceções, os artistas demonstraram ressalvas a respeito das “condutas contemporâneas”, muitas das vezes confundidas como uma imposição de “colonialismo interno” (p. 30)”
Amapá (Macapá)	“No que se refere à arte contemporânea, é possível constatar que alguns jovens artistas apresentam um potencial artístico inovador, sendo receptivos a um maior contato com teóricos e artistas contemporâneos. (p. 39)”.	“Este salão (Sesc Amapá), de abrangência nacional, privilegia as linguagens artísticas contemporâneas (p. 31)”
Amazonas	“Percebe-se que, em Manaus, começa a se	“Vê-se, de imediato, o interesse em aprofundar

(Manaus)	formar uma nova geração mais desprendida de modelos regionalistas ou modernistas, que está se lançando em direção a novas experiências. (p. 41)”.	questões contemporâneas. Contudo, percebe-se também a necessidade de circulação de informações e pessoas, o que atuariam, cada vez mais, a potencialidade desses artistas, afastando a sensação de isolamento presente na maioria das falas (p. 35)”.
Belém (Pará)	“Belém é uma cidade em que os artistas têm acesso à informação e conhecimento sobre arte contemporânea e apresentam uma forma particular de exercê-la (p. 45)”.	“Essas e outras iniciativas demonstram a complexidade da atual cena de Belém, onde a produção artística ganha contornos próprios em sua singularidade e expressividade, permitindo, contudo, a sempre bem-vinda contaminação de outras realidades que subvertam a noção de centro e periferia (p. 42)”.
Porto Velho (Rondônia)	“Mas se na área de artes visuais as iniciativas, produção e espaços estão ainda dando seus primeiros passos, sente-se já um potencial desejo de circulação com outros centros, o que pode ser confirmado pelos dois eventos citados, o Festival de Cinema e o Salão de Artes Plásticas da Amazônia (p. 51)”.	“Rondônia carece de uma política cultural mais efetiva, na qual o investimento das artes visuais promova o intercâmbio e a formação desses artistas (p. 48)”.
Boa Vista (Roraima)	“Existem potenciais que poderiam, mesmo mantendo alguns traços locais, ganhar novas dimensões e rumos mais precisos dentro das artes visuais (p. 54)”.	“De tudo, permanece o sentimento de que ali existem artistas de sensibilidade à espera de oportunidades, mas que talvez somente venha acontecer em consonância com a capacidade local de organização e fortalecimento do interesse comum (p. 50)”.
Palmas (Tocantins)	“Nesse quadro em que estão presentes trabalhos artesanais de alto nível e artistas ainda em formação, observa-se uma preocupação do Estado em apostar em processos artísticos e culturais. (p. 56)”.	“Outros, na maioria, estão desenvolvendo ainda suas linguagens, sendo perceptível a necessidade constante de trocas e investimento cultural nesta produção, do qual destaca-se a boa pintura de Antonio Neto e Cláudio Montanari, além é claro, do desejo comum de construir uma cena local receptiva e atuante (p. 52)”.

**Fonte:** Adaptação do autor a partir dos catálogos do ITAÚ CULTUAL (2006; 2009).

Lendo a tabela<sup>10</sup>, em um primeiro momento observamos reservas do “Rumos” ao “artesanato”, “regionalismo” e “modernismo”. No biênio seguinte (2008-2009), se os consultores apontam uma crítica localizada no Acre ao paradigma contemporâneo – “colonialismo interno” – nos demais estados encontramos avaliações mais amenas quando comparadas ao momento anterior. Presenciei uma reflexão semelhante do artista visual João Marciano sobre o Salão de Artes Plásticas de Teresina de 2008. Marciano é ex-aluno da EBA/UFRJ e reside atualmente em Teresina. Apesar de ter sido premiado no certame com pinturas surrealistas, o seu relato mostrou o seguinte: no evento posterior, a estética dominante da seleção já tinha como princípio favorecer a arte contemporânea. Com isto, ele dificilmente obteria qualquer tipo de premiação porque, a partir dali, tratava-se de saber

<sup>10</sup>Na última edição do projeto, “Convite à viagem – Rumos Artes Visuais 2011/2013” aberta ao público em março de 2013, apesar da pesquisa curatorial ampla, dos 45 artistas, a maioria dos selecionados (24) vem do eixo Rio-São Paulo (O Globo, 15/03/2013, Segundo Caderno, p. 8)

qual tendência artística contemporânea agradaria o júri. Neste relato, em que pese considerar a reciprocidade entre local e global como marca da alteridade entre centro e periferia, Stuart Hall (2011) pensa esta uniformização ética e estética como parte de uma cultura global<sup>11</sup>:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem *flutuar livremente*. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de *supermercado cultural*. No interior do discurso do consumismo global, as diferenças e as distinções culturais, que até então definiam a identidade, ficam reduzidas a uma espécie de língua franca internacional ou de moeda global, em termos das quais todas as tradições específicas e todas as diferentes identidades podem ser traduzidas. Este fenômeno é o conhecido como *hegemonização cultural* (HALL 2011, p. 75-76).

A quinta tendência se refere a presença de uma interpretação marxista para o mercado artístico. Nesta concepção, as sociedades se organizam com o intuito de defender interesses de uma classe dominante (Marx & Engels, 2004). Assim, no sistema capitalista, a classe dominante é representada pela burguesia e o proletariado encarna o grupo que vende a sua força de trabalho e recebe uma parte do valor que é produzido pelo conjunto dos bens de produção. O papel da ideologia é fundamental para clarificarmos esta perspectiva e Konder (2000, p. 1) a entende como espelho de uma determinada estrutura econômica:

Com a divisão social do trabalho, com a apropriação privada dos meios de produção, com a escravidão, a luta de classes, a exploração do trabalho de uns por outros, os sujeitos humanos passaram a ter diante deles obstáculos poderosíssimos, quando tentavam enxergar as coisas de um ângulo mais abrangente, mais universal. Passaram – como disse Lucien Goldmann – a sofrer as limitações de uma “perspectiva parcial inevitável”, que é, exatamente, a ideologia.

Este autor vai além, ao afirmar que “a ideologia, de acordo com Marx, não é a mentira pura e simples: ela pressupõe o conhecimento (ao menos algum conhecimento verdadeiro) e o distorce, a ponto de traí-lo.” (KONDER, 2000, p. 2). Nesta concepção é imprescindível recuperar a essência criativa do homem, porque é possível coexistir o trabalho para a sobrevivência e os processos de criação no trabalho. Em uma sociedade capitalista, todos os elementos encontram-se pré-configurados e a capacidade de criação diminui, portanto, é preciso conciliar forma e conteúdo, trabalho intelectual e trabalho artesanal. Nesta análise, o

---

<sup>11</sup>Burke (2003) sugere algumas variedades de reações a “importações” ou “invasões” culturais. A educação, a resistência das mentalidades locais, assim como a adaptação a itens externos, como enseja a “tropicalização” da arquitetura de Le Corbusier no trabalho da dupla Lúcio Costa e Niemeyer podem trazer pistas interessantes para o exame deste assunto.

sublime no marxismo é a tomada de consciência dos indivíduos; é uma espécie de hiper-relativismo onde a fruição estética abarca múltiplos pontos de vista (EAGLETON, 1993). Na perspectiva Trabalho-Educação<sup>12</sup>, em uma sociedade de consumo, a arte cada vez mais perde a sua capacidade de reflexão, especialmente se levarmos em conta as relações com o mercado. Jameson (2001) analisa a passagem da arte, de objeto contemplativo gradativamente engolfado pelo capitalismo especulativo do final do século XIX. Além do juízo estético, é preciso notar que a valoração da obra de arte perpassa uma postura ideológica historicamente construída na sociedade capitalista. No dizer de Fischer (2002), esta valoração do mercado artístico tem início no final do século XVII e sua primeira fase de expansão coincide com a ascensão das primeiras Academias de Belas Artes no continente europeu, momento em que já era possível perceber quais eram os artistas não pertencentes a uma estética hegemônica.

Nos dias de hoje, em alguma medida, é possível situar o esgotamento da arte contemporânea, em termos políticos, como fruto da ingerência do mercado. Assim, os mesmos pichadores acusados de invadirem a Bienal de São Paulo em 2008, dois anos depois, foram convidados pela curadoria a reforçarem o seu protesto em uma sala de exposições, agora com o aval institucional.

“Obras de arte não podem ser tratadas como ações em bolsas de valores”<sup>13</sup>. Este é o lema do *Occupy Museums*, inspirado em protestos de ocupação do Lincoln Center. Em maio de 2012, o tom revolucionário cedeu lugar a um convite para uma performance na VII Bienal de Berlim. Se estas distorções provocadas pelo capital econômico estão presentes no campo artístico, tomamos emprestada a pergunta de Reis (2005) e a transferimos do campo das artes visuais para a área de formação de artistas: neste contexto, como é possível estabelecer uma discussão sobre o cenário contemporâneo, deixando de lado investigações sobre o trabalho de arte e arte do trabalho?

Como resposta a estas contradições, a força de uma arte engajada perde cada vez mais potência no campo das artes visuais. A internacionalização da cultura, fartamente identificada por Ortiz (2006), implicou na ascensão de territórios consagrados para o mercado artístico como as mais de duzentas bienais existentes no mundo na atual. A submissão do artista à

---

<sup>12</sup>Curso Tópicos Especiais em Trabalho e Educação. Professores José Rodrigues e Ronaldo Rosas Reis. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2011/02.

<sup>13</sup>A respeito desta relação mercadológica, ver, entre, outros; “Arte não é artigo de luxo” (Jornal O Globo, 30/05/2012, Segundo Caderno, capa). E ainda; “Após invasão em 2008, pichadores são convidados a voltar à Bienal”, disponível em; <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2010/09/apos-invasao-em-2008-pichadores-sao-convidados-voltar-bienal.html>

lógica do mercado está à vista de todos, como sustenta a Revista Bravo (2011) ao listar os sete mandamentos que dão prestígio, dinheiro e fama a um artista. A primeira máxima da reportagem não deixa dúvidas: “amarás o mercado sobre todas as coisas”<sup>14</sup>. Para o curador Ricardo Sardenberg, as bienais são locais que contrastam com a ótica do mercado de galerias porque ali a arte alcançaria o grande público<sup>15</sup>. Na opinião de Sardenberg, o modelo da Bienal de Veneza, fundada em 1895 e inspirada na lógica dos grandes Salões de Belas Artes daquele momento, enfrentou inúmeras transformações, notadamente após a Bienal de Havana em 1984, marco de uma exposição de matriz multicultural.

Estas perspectivas anteriores nos fizeram cogitar sobre a possibilidade de uma sexta tendência que este trabalho investiga: a relação entre arte contemporânea e ética na formação de artistas visuais no ensino superior. Como é possível perceber, a apropriação realizada por alguns artistas suscita aspectos não explorados até o momento. Expostos ao impacto destas imagens, sem espaço para uma reflexão ética, vivemos sob um efeito de uma fragmentação. Neste contexto, a experiência estética proposta por Dewey (210, p. 366) é universal, mas é preciso considerar que:

Contemplar uma obra de arte, com o objetivo de ver como certas regras são cumpridas e os cânones são obedecidos, empobrece a percepção. Mas o esforço para notar os modos como certas condições são atendidas, tais como os meios orgânicos pelos quais o veículo é levado a expressar e transmitir partes definidas, ou como se resolve o problema da individualização adequada, aguça a percepção estética e enriquece o seu conteúdo. É que todo artista realiza essa operação, à sua maneira, e nunca se repete exatamente em duas obras. Ele tem direito a todo e qualquer meio técnico com que possa produzir o resultado, ao passo que apreender seu método característico para fazê-lo é obter uma iniciação da compreensão estética.

Trabalhos provocadores, críticos desnorteados e público indiferente nos fazem lembrar a reflexão de Bakhtin (2003, p. 34) no texto “Arte e Responsabilidade”:

---

<sup>14</sup>No curso O Preço da Arte, Casa do Saber (2011), o colecionador Jean Boghici confidenciou um procedimento adotado por antiquários no início de sua atuação; localizar a obra inicial dos modernistas brasileiros, adquirir por preços baixos e estocar até a valorização. Silvia Cintra, marchand carioca, também relatou uma operação comum para a rápida valorização de artistas contemporâneos: utilizar representante de sua galeria em anonimato para adquirir trabalhos encalhados no mercado e forçar o aumento de sua cotação em outro espaço. A esse respeito, ver, “Sociologia das Artes Visuais no Brasil”, organizada por Maria Lucia Bueno (2012). Em complemento, pesquisa elaborada pelo Itaú Cultural no mercado mundial entre 1987-2012 apontou os seguintes artistas brasileiros com maior visibilidade: Waltercio Caldas, Regina Silveira, Vik Muniz, Cildo Meireles, Antonio Dias, Iberê Camargo, Rosângela Rennó, Amilcar de Castro, Hélio Oiticica, Sebastião Salgado, Daniel Senise e Tomi Ohtake (“Waltério Caldas é o brasileiro mais exposto”, Jornal O Globo, Segundo Caderno, p. 8, 18/01/2013). A despeito deste ranking, segundo o leiloeiro Evandro Carneiro “há quem só goste de pintura contemporânea porque nunca viu um quadro do século XIX” (“Com que quadro eu vou?”, Revista Veja Rio, 12/11/2008). A mesma consideração pode ser destinada a artistas vinculados aos movimentos artísticos anteriores à década de 1970.

<sup>15</sup>Curso Arte Contemporânea, Arte Global. RJ: Casa do Saber, 2012.

“A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte”

Longe de adotarmos o tom belicoso de James Gardner (1996) ao situar grande parte da produção artística de hoje como lugar de oportunismo ou banalização, queremos explorar uma abordagem que permita conhecer as concepções de professores universitários da área de artes visuais. Certamente, alguns trabalhos dão conta de valores éticos universais e outros dialogam com valores éticos relativistas, e este debate parece trazer aspectos interessantes para as concepções de professores universitários atuantes na formação de artistas visuais. Ao mesmo tempo, também me parece arriscado estabelecer critérios absolutos que possam sugerir qualquer tipo de cerceamento à expressão do artista. É nesta direção que concordamos com Ganzarolli (2007, p. 264), que, em *Estética*, “o importante é evitarmos os radicalismos, seja no sentido de um extremo, seja no de outro. A subjetividade radical opõe-se à comunicação, característica própria do fenômeno estético e do próprio homem, sendo ele destinado a viver em sociedade”. Esta ponderação e as tendências acima nos fazem indagar se todas as apropriações artísticas – ou releituras artísticas – possuem dilemas éticos.

Antes de responder a esta indagação, recorreremos à *Poética* de Aristóteles (2011) para tratar preliminarmente sobre o conteúdo de algumas imagens que sugerem o conflito entre originalidade e cópia. Trata-se de um texto muito usado a partir do Renascimento para a crítica literária e artística, além de constituir um trabalho cuja atualidade nos permite estabelecer conexões com a arte da apropriação ou releitura. A sua reflexão está inserida na totalidade de outros tratados do filósofo iluminados pelo método da análise. Vamos transcrever um trecho muito revelador da *estética aristotélica* e de grande importância para o tópico seguinte:

Na medida em que os artistas por imitação representam as pessoas em ação, sendo elas necessariamente boas ou más (pois, o caráter [humano] quase sempre se ajusta a esses [dois] tipos, porquanto é pelo vício e pela virtude que as pessoas se distinguem no caráter), eles estão capacitados a representar as pessoas acima de nosso próprio nível normal, abaixo dele, ou tal como somos. (...) Está claro que cada um dos tipos de imitação que já mencionamos revelará essas distinções e apresentará diferenças representando diferentes objetos no ponto em que diferem. (...) Olhar imagens faz as pessoas experimentarem prazer, porquanto essa visão resulta na compreensão e no raciocínio em relação ao significado de cada elemento das imagens, conduzindo ao discernimento em relação a essa ou aquela pessoa. Se, porventura, acontecer de o objeto representado não haver sido ainda visto, não é a imitação que gera o prazer, mas sim a execução da obra, a cor ou uma outra causa semelhante. Como a imitação nos é natural, tal como são a harmonia e o ritmo (é evidente que a métrica faz parte dos ritmos), originalmente aqueles dotados de talentos naturais no que se refere a essas coisas aos poucos se desenvolveram e, a partir de improvisações, criaram a poesia. Esta subdividiu-se em dois ramos, em consonância com o caráter moral de seus criadores, ou seja, os indivíduos mais sérios dedicaram-se à imitação de ações nobres e daqueles que as realizavam, ao passo que os indivíduos mais vulgares representavam as ações de pessoas vis, tendo eles iniciado invectivas,

enquanto os primeiros produziam hinos e encômios (...) Quanto aos problemas e às soluções, as considerações que se seguem esclarecerão no que toca ao seu número e às suas espécies. Como o poeta, do mesmo modo que um pintor ou qualquer criador de imagens, é um artista da imitação, representa sempre e necessariamente em todas as situações um entre três aspectos: como as coisas eram, como são, como as pessoas dizem e pensam que são ou como deveriam ser (ARISTÓTELES, 2011, p. 41, 42, 44, 45, 89).

No trecho acima, uma diferença é delineada entre as artes que imitam pelos meios da cor e da figura e as que imitam através da palavra, o que Aristóteles chama de poesia em oposição às artes plásticas. O que haveria de comum entre o poeta e o pintor? E por que o filósofo reuniu as duas expressões artísticas em um mesmo trabalho? Oliveira (2006) dirime estas questões ao supor que esta explicação atravessasse uma maneira universal de representar a natureza:

Retornemos a Aristóteles. Tanto quanto eu saiba, é ele o primeiro a destacar que um objeto artístico pode agradar sob o ponto de vista estético, ainda que esteja desvinculado de qualquer parâmetro de comparação com alvo previamente conhecido; é o caso do prazer estético devido à execução, à cor ou alguma coisa desse tipo. É grande a proximidade com o pensamento de Maurice Denis, quando, no início do século XX, definiu o quadro pintado como *uma superfície plana recoberta de cores reunidas com uma certa ordem*. A que ponto Aristóteles antecipou a contemporaneidade! Tendo ainda o sábio grego como guia, vê-se que cada arte tem sua maneira própria de imitar, sendo em algumas artes a capacidade imitativa e intensa do que em outras (GANZAROLLI, 2006, p. 93).

Esta maneira ou tradição universal de representar a natureza independe da escola artística. A exposição “O Artista como Autor/O Artista como Editor”, aberta recentemente no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo retoma a discussão sobre originalidade e cópia. Com concepção de Tadeu Chiarelli, a exposição discute a dicotomia às vezes artificial entre originalidade e cópia:

Modernistas poderiam ser caracterizados por defender o caráter autoral da obra, ao buscar formas próprias e originais, enquanto contemporâneos, livres da necessidade de assinatura, podem utilizar imagens já criadas, funcionando como editores. O último caso faz parte do que o crítico e francês Nicolas Borriaud chama de “pós-produção”. De forma sábia, Chiarelli escapa dessa polarização, apresentando artistas que usam esses procedimentos independentemente de período em que se encontram. Afinal, modernos como Kurt Schwitters (1887-1948) já usavam técnicas de colagem (portanto, de edição) no início do século 20, como se vê na obra em exibição, “Duke Size”. Ao mesmo tempo, a mostra apresenta uma pintura do contemporâneo Gerhard Richter, “Claudius” (1986), que, mesmo trabalhando com uma técnica próxima do que o curador aponta como edição, possui estilo inconfundível e bastante autoral. (...) Ao longo da mostra, essa tensão autor-editor segue em obras de artistas como Fernand Léger, Miró, Robert Rauschenberg e Mira Schendel, atestando a necessidade de uma sede de porte para o MAC (Folha de São Paulo, Ilustrada, 25/06/2013, p. E5)”.

Ainda assim, esta reciprocidade nos permite especular se, mais recentemente, o debate entre arte contemporânea e ética estaria apenas circunscrito à esfera artística ou se o direito autoral é o melhor instrumento para equacioná-lo (BRANCO, 2010). Em relação ao que a releitura propõe, além da concepção visual, é possível reconhecer alguma forma de controvérsia ética? No próximo tópico, tentaremos abordar este assunto com apoio de

algumas imagens dos seguintes artistas contemporâneos: Banksy, Mike Bidlo, Robert Longo e o brasileiro Vik Muniz.

### 3.2. Citação indireta, plágio, copismo artístico e citação direta

Tanto na sala de aula, quanto no universo artístico, o procedimento artístico chamado apropriação ou releitura é um campo vasto de experimentações. No presente e no passado, há inúmeros casos de notáveis diálogos visuais entre artistas de uma mesma geração ou de períodos distintos. Há dois célebres exemplos: em *Almoço na Relva*, o impressionista Édouard Manet inspirou-se no *O Concerto Campestre* (1505-1510) de Giorgione. Em *As Meninas* (1957), Pablo Picasso tomou como ponto de partida uma tela de igual título pintada em 1656 por Diego Velásquez:

Figura 4 – Releituras de Manet e Pablo Picasso



Fonte: Google Imagens

O que quer dizer releitura? Reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez. Mais uma vez fui levada a refletir sobre minha experiência. Sou artista plástica e trabalho muito com apropriação e citação, algo muito próprio de nossa contemporaneidade pós-moderna. Aproprio-me de imagens da História da Arte e incluo-as em minha obra, ou seja, tiro a imagem de seu local de origem e a utilizo para construir outra imagem. Também cito muito em meu trabalho, cito artistas de que gosto, cito situações e movimentos da História da Arte. Qual é a diferença? Quando cito, não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, da cor mais comum do artista ou da obra que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas está presente. Uma das coisas mais importantes que aprendi com meu trabalho é que nunca penso em uma obra só, um artista só. Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade como o que vejo no mundo da arte (BARBOSA, 2005, p. 145).

A arte está cada vez mais globalizada e os casos de apropriação se repetem em museus e galerias. Em torno do diálogo com a imagem, em muitos casos nos surpreendemos com uma composição que acrescente outras escolhas. Em outros trabalhos salta aos olhos observarmos a repetição que descaracteriza o processo investigativo, embora o teor discursivo de seu autor possa eventualmente se contrapor a esta constatação. A controvérsia implica no debate sobre a definição de arte contemporânea, mas há vozes que rejeitam a repetição de soluções visuais consagradas:

Em exposições atuais, é frequente encontrar obras cujas formas não passam da repetição de soluções anteriores. Evidentemente podem-se retomar problemas, questionamentos anteriores; todos os artistas o fizeram – ainda que, na realidade o próprio questionamento nunca seja igual ao anterior – mas o que não se pode, é simplesmente retomar uma solução (OSTROWER, 1996, p. 340).

Ao lado deste questionamento, Affonso Romano de Sant`Anna (2003) relata a condenação judicial de Jeff Koonns por cópia de fotografia realizada por Art Rogers e acusa a arte contemporânea de confundir paráfrase com o que poderia se tornar ironia, crítica ou paródia (Figura 3):

O primeiro impulso juvenil, libertário e romântico a respeito do artista é achar que a ele, como a uma xamã da tribo, tudo é permitido, que a arte é uma espécie de religião superior a tudo. Tão superior, que ao artista é dado o charme e/ou direito de não se ater aos limites morais que regulam os simples mortais. Sobre ser essa uma postura romântica questionável, seria interessante, como exercício de cidadania indagar se o artista é mesmo um *cidadão acima de qualquer suspeita*. Ou, ainda: será que não haveria uma conexão entre a entropia e/ou anomia ética em que nossa sociedade moderna e pós-moderna se meteu e essa anomia e/ou entropia estética? De que maneira o canibalismo social e econômico não está refletido no canibalismo *sub espécie* ética? De que maneira o artista que se considera um *marginal, revolucionário, underground, excluído* não está na sua obra e na sua vida metaforizando sintomaticamente uma situação social, em que não se sabe mais quem é o autor e quem o plagiado, quem o policial e quem o bandido, quem o marginal e quem o político, quem o corruptor e quem o corrompido? (SANT`ANNA, 2003, p. 85).

### Figura 5 – Polêmica em Jeff Komms



Figura 4 – Google Imagens.

Estas duas imagens nos convidam a uma reflexão sobre um instrumento de crescente utilização na pesquisa educacional: a análise de imagem (ALVES, 2002). Este procedimento é respaldado por alguns autores, como Vergara (2004), porque o motivo maior é ir além das palavras escritas ou do que os discursos orais podem revelar. Cabe responder: como efetivar uma análise que alcance o vigor de um trabalho científico? Nosso parâmetro é o lugar da imagem em seu contexto cultural. Para Duvignaud (2005), este é o único método que permite compreender o sentido e a significação da imagem em seu relacionamento com os tipos diversificados de sociedades. Para que elementos, ainda não muito claros, o nosso interesse se manifesta de forma latente ao revisarmos o problema da releitura? A resposta emerge da descrição:

Metodologicamente, sabe-se que a descrição é uma boa maneira de perceber, em profundidade, aquilo que constitui a especificidade de um grupo social. Quanto a isto, os diversos processos etnológicos foram disseminados por todas as ciências sociais. E isso porque os rituais, múltiplos e diversos, que pontuam a vida corrente, o jogo das aparências, as técnicas corporais, as modas linguageiras, vestimentárias, sexuais, em suma, a cultura em suas diversas manifestações, são, em seu sentido mais estrito, a expressão de um grupo, de uma sociedade, de uma época (MAFFESOLI, p. 123).

É uma alternativa adotada por Peixoto (1998, p. 363) para a retomada da perplexidade do primeiro contato. É um olhar estrangeiro “capaz de olhar as coisas como se fosse pela primeira vez e de viver histórias originais (...) Contar histórias simples, respeitando os detalhes, deixando as coisas aparecerem como são”. Nesta abordagem, conforme indica Berger (1972) não pensamos na generalização que um número pequeno de imagens pode naturalmente oferecer. Neste diapasão, é correta a advertência de Joli (1996, p. 52):

A linguagem visual é diferente, e sua segmentação para a análise é mais complexa. Isso se deve ao fato de não se tratar de uma linguagem discreta ou descontínua, como a língua, mas de uma

linguagem contínua. (...). Porém, de um ponto de vista metodológico, lembraremos mais uma vez o princípio de permutação como meio de distinguir os diversos componentes da imagem. O que exige um pouco de imaginação, mas pode se revelar bem eficaz”.

Aqui, o objetivo primordial é aprofundar os diferentes procedimentos da apropriação caracterizados por Barbosa (2005), mas com o apoio de imagens dos seguintes artistas contemporâneos como Banksy, Mike Bidlo, Robert Longo e Vik Muniz. Estas análises permitiram vislumbrar o quanto a sobreposição dos conceitos de releitura, citação, cópia e plágio tornam-se complicadores ao nos debruçarmos na relação entre arte contemporânea e ética. Assim, os casos a seguir serão úteis para explicitar o que queremos discutir na arte da apropriação:

**Caso 1** – Em muitos trabalhos artísticos encontramos maior ou menor grau de aproximação entre uma matriz de referência visual e o processo criativo de outros artistas. Esta é a impressão que temos ao conhecermos o misterioso Banksy (1974-). Do meio policial ao mercado artístico, pouco se conhece se ele representa um indivíduo ou um coletivo de artistas.

**Figura 6– Releitura de Banksy**



**Fonte:** Google Imagens

Misterioso e lendário, o artista britânico é cada vez mais aplaudido por seus grafites que se assemelham a verdadeiras provocações aos transeuntes. “Saída pela loja de presentes” (2010) é um filme conduzido pelo francês Thierry Guetta que registra Banksy e os artistas integrados a esta forma de intervenção urbana. A película deixa dúvidas se a narrativa de Guetta é realmente documental ou se não passa de uma bem montada encenação. Mas a narrativa visual do artista, na primeira imagem acima, usa a figura de linguagem da ironia para citar indiretamente uma imagem referencial de Van Gogh (Doze Girassóis, 1888):

“A arte não se parece com qualquer outra manifestação cultural, pois seu sucesso não é garantido pelo público. Todos os dias os espectadores enchem cinemas e salas de concertos, milhões de romances são lidos e bilhões de discos são comprados. Nós, as pessoas, influenciamos a produção e a qualidade da maior parte de nossa cultura, mas não de nossa arte. A arte que admiramos é feita por apenas uns poucos escolhidos. Um pequeno grupo cria, promove, comercializa, exhibe e decide seu sucesso. Apenas poucas centenas de pessoas em todo mundo têm realmente a palavra. Quando se vai a uma galeria de arte, você é apenas um turista olhando a sala de troféus de alguns milionários (BANKSY, 2012, p. 170).

**Caso 2** - No processo criativo com o uso de referências visuais, o denominador comum entre duas obras é um elemento visual ou outro aspecto expressivo que exija outra interpretação artística. O problema ocorre quando existe um alto grau de aproximação do novo trabalho criado em relação à matriz visual. Sobre esta questão, trocas de acusações e eventuais polêmicas ocorreram no passado e ainda se repetem no presente:

**Figura 7– Plágio de Bidlo**



**Fonte:** Google Imagens

A primeira pintura é de Mike Bidlo (1953-). Ele é conhecido por “recriar” a partir de matrizes como Andy Warhol, Jackson Pollock, Marcel Duchamp e Pablo Picasso, autor da segunda imagem acima (Auto-retrato, 1907). Ao examinar o primeiro trabalho a dúvida é mínima. Está claro que não é uma exceção; ou seja, não é o caso de uma cópia intencionalmente realizada por um teórico artístico para fins pedagógico-analíticos (Valle, 2007) ou, em suporte diferente, uma das cópias autorizadas de O Pensador (1902) de Auguste Rodin que estão espalhadas em diferentes museus do mundo. Mesmo que crítica artística negue o óbvio, trata-se de plágio:

Por outro lado, ao realizar pinturas que copiavam as de Picasso, o procedimento de Mike Bidlo (1953 -) fazia total sentido num mundo em que comerciais roubavam ideias de outros comerciais, em que a música pirateava elementos de outras músicas, em que os filmes copiavam outros filmes e as vidas dos personagens eram prolongadas por meio de séries intermináveis e em que a invasão e a ubiquidade da TV apagavam os limites entre o público e o privado, entre o fato e a fantasia. Como já observamos anteriormente, o termo amplamente

usado para descrever a cópia que Taafe, Bidlo, Sherrie Levine (1947-), Elaine Sturtevant (1926-), Jak Goldstein e outros faziam de imagens já existentes era “apropriação”. Para o historiador de arte americano Thomas Crow, essa imitação foi possível pelo fato de que “a autoridade da arte como categoria” deixou de ser a questão de contenção que ela havia sido durante todo o período modernista: Ao reduzir a mimese artística ao campo dos sinais já existentes, estes artistas simplesmente aceitam, com uma serena confiança, a distinção entre o que a moderna economia cultural define ou não como arte (ARCHER, 2001, p. 132-133).

Em entrevista concedida a Nicolas Exertier (2000), quando Bidlo é questionado sobre as razões que o levaram a adotar tal prática, destacam-se motivações estéticas e políticas semelhantes à motivação de Banksy. Em seu discurso, o autor faz uma crítica a não circulação de obras de arte modernas por questões de seguro, o que justificaria a construção de réplicas para difundir a cultura artística em todos os segmentos da sociedade, incluindo os mais desfavorecidos. Podemos dizer que apesar do discurso promover intenções relevantes, a imagem prova o contrário. Neste enfoque, como é possível notar, as opiniões se dividem em um acalorado debate sobre a definição de arte aconceitual<sup>1</sup>:

Apesar de sua extrema diversidade, a maior parte da atividade conceitual estava unida por uma ênfase quase unânime sobre a linguagem ou sobre sistemas linguisticamente análogos, e por uma convicção – farisaica e puritana em alguns setores – de que a linguagem e as ideias eram a verdadeira essência da arte, de que a experiência visual e o deleite sensorial eram secundários e não-essenciais, quando não francamente irracionais e imorais” (STANGOS, 1991, p. 185).

**Caso 3** – Uma série de doze desenhos a carvão em estilo hiper-realista do artista americano Robert Longo (1953-), baseado em fotografias de Edmund Engelman no apartamento de Sigmund Freud encantou o mundo. Estas imagens foram seguidas de um ensaio do crítico alemão Werner Spies (2010), defensor da presença de Longo em um lugar de destaque na história das artes visuais. Mas por que julgamos que Longo se distingue de Bidlo? Por que ele poderia ser compreendido como um exemplo bem acabado de copismo artístico destituído de qualquer fraude?

**Figura 8– Copismo artístico de Robert Longo**



**Fonte: Google Imagens**

A sua ousadia parece ter aquilo que Cauquelin (2005) observa na figuração livre: o efeito de uma intenção bem pensada antes de se tornar pública. Passamos a considerar este artista a partir da grande repercussão de seu depoimento publicado em uma reportagem há pouco mais de dois anos:

Foi em 29 de dezembro de 1999... Eu estava no estúdio, sem ter com o que desenhar e dei de cara com uns pedaços velhos de carvão, num saco preto, muito empoeirados. Me entreguei a eles, e o resultado foi incrível. Refletiu com perfeição o que eu queria fazer e acabou sendo uma experiência fantástica. Como se eu tivesse descoberto o meu destino... Mas apagar também é importante, e o universo das borrachas é imenso... Eu cresci num tempo em que as revistas publicavam fotos coloridas de astros de cinema e de presidentes da república, mas usavam o preto e o branco para as imagens da guerra do Vietnã, da fome na Índia e da queda de um avião na Califórnia. De alguma forma, concluí que só essas duas cores falavam a verdade... Mas uma inspeção detalhada deixa claro que são desenhos... A fotografia é a imagem de uma coisa sempre obtida por uma máquina. Meus desenhos são coisas e saem direto do meu punho (O Globo, Segundo Caderno, 3/7/2011, p. 4).

**Caso 4** – Vik Muniz (1961-) é uma das exceções desta pesquisa porque, ao considerar implicações éticas, não cogitávamos fazer qualquer tipo de análise sobre trabalhos de artistas brasileiros. Nos últimos anos Vik tem se dedicado a extrair imagens de um repertório visual da história da arte em um tipo de apropriação que o curador Moacir dos Anjos (2010) classifica herdeiro do Renascimento ou da pintura holandesa. Como Banksy, Vik Muniz é uma figura internacional cujo excesso de exposição na mídia aumentou consideravelmente depois de sua participação como protagonista em um documentário (*Lixo Extraordinário*, 2010) ou localmente, com a veiculação de seus trabalhos na televisão brasileira. Vendo a sua maneira de citar diretamente outros trabalhos com maestria (*Medusa Marinara after Caravaggio*), como Vik poderia ter alcançado o aperfeiçoamento técnico que conhecemos hoje?

Eu comecei a procurar e encontrar – em algumas traduções muito rudimentares da época – os primeiros estudos, alguns eram feitos por psicologistas, outros por cientistas, sobre cognição visual. Na época, eu acho que havia um cara que se chamava William James Gibson, que era um dos pioneiros da pesquisa visual. Eu não vou falar que ele era o pioneiro da pesquisa visual, porque pesquisa visual vai desde os pré-socráticos, a gente tem mais de mil anos disso, mas, na linguagem técnica do século XX, esse cara foi um dos primeiros a ver isso de uma forma científica. (...) Comecei a pensar a ideia do desenho, você vê um desenho do sol e a mágica do desenho; muitas vezes ela nos escapa, porque a gente está pensando na qualidade, na verossimilhança. Se eu faço, por exemplo, o retrato de um de vocês, você vão olhar para mim, vão julgar aquele desenho pelo nível de verossimilhança que o desenho apresenta com o meu modelo. Esse desenho está bom, esse desenho não está bom; parece com o modelo ou não parece. Vocês vão julgar o desenho só por isso, não vão pensar na relação do desenho com a imagem do modelo; e nem pensar sobre o que é o desenho – essa coisa que traz o sol para dentro de uma sala (...). As pessoas falam: você usa materiais inusitados. Eu respondo: você sabe o que é tinta? Tinta é um material inusitado também, você não sabe nem o que tem dentro; foi usado até um pó de múmia para fazer tinta, no século XVIII” (FATORELLI, 2012, p. 207, 237 e 241).

**Figura 9 – Citação direta de Vik Muniz**



**Fonte:** Google Imagens.

As imagens acima tomam o aspecto temático como elemento chave, no entanto, é possível rever caso a caso. Neste aspecto, ficamos limitados a obras artísticas de natureza bidimensional não digital em um diálogo com a realidade figurativa que Francastel (1993, p. 41) situa em uma convenção tácita entre autor e espectador na admissão da existência de mundos imaginários porque “para serem corretamente interpretados, os fenômenos artísticos devem ser considerados como a manifestação de uma espécie de consciência plural que, pelo menos até presentemente, não se confunde com a consciência total de uma sociedade unificada que jamais existiu”.

Nesta convenção tácita entre autor e espectador, dependendo do elemento visual escolhido ou da referência estilística selecionada tal como sugere Wolfflim (1984), as leituras são múltiplas. A análise alcançaria outro patamar se comparássemos figuração e abstração ou se pretendêssemos explorar a linguagem pictórica em contraste à linguagem fotográfica, seguindo os passos de Marcel Duchamp para “A Origem do Mundo” de Courbet. Ou ainda, Francis Bacon, ao recriar diversas versões do Papa Inocencio X de Velázquez:

No caso dos Papas, isso não provém de nada que esteja ligado à religião. Provém da obsessão que tenho pelas fotografias que conheço do Papa Inocência X de Velázquez. Porque acho que este é um dos grandes retratos que já se fez no mundo, e eu acabei obcecado por ele. Compro um livro atrás do outro com reproduções do Papa de Velázquez por causa dessa obsessão – eu diria que ela abre todas as espécies de sentimentos e de áreas da imaginação, em mim (Depoimento a Sylvester, 1995, p. 24).

Neste prisma, gostaríamos de sugerir algumas indicações sobre os procedimentos da arte da apropriação que, se não têm uma pretensão uniformizadora, não fecham os olhos para os estudos da cultural visual<sup>16</sup>. É o caminho que adotamos para não nos esquivar de uma diferenciação entre citação direta, plágio, copismo artístico e citação indireta, por mais precária que estas nuances que organizamos possam parecer.

Feitas estas observações, acreditamos na ampliação da definição de Barbosa (2005) para este procedimento e enfatizamos tornar sinônimas as expressões “releitura” e “arte da apropriação”. A primeira expressão é largamente utilizada no ensino artístico e remete a um dos componentes metodológicos da proposta triangular. A segunda é um termo comumente usado na área artística, especificamente, no âmbito das tendências contemporâneas. A opção pela equivalência conceitual se justifica porque ambos designam procedimentos visuais muito semelhantes. Nesta opção, há uma convergência de procedimentos entre as áreas de educação e artes visuais, seja a obra artística realizada por um estudante inserido no universo escolar ou artista plástico em formação ou profissional. A expressão visual entre releitura e apropriação guarda assimetrias desprezíveis, mesmo se incorporarmos estudos que enfoquem os diferentes níveis de cognição e fluência no momento de realização criativa (VIGOTSKY, 1999).

Entretanto, a citação, direta ou indireta, causa uma permanente divergência. No segundo caso, o público leva um tempo maior para perceber a matriz visual de referência citada pelo artista, enquanto que no primeiro, o reconhecimento é normalmente mais rápido, porém, a mensagem visual originária é reelaborada. O artista cria um jogo visual no qual o tempo necessário para esta identificação pode revelar o repertório cultural do espectador ou em determinados casos, um *insight* produzido pela recombinação de elementos. A partir dos quatro casos mostrados não é difícil mapear outras variações. A artista chinesa Xi Pan cita indiretamente algumas obras de Gustav Klimt, o que pode ser observado nas pinturas “Mother and Child” e “The Three Ages of Woman”. Na forma escultórica, a “Vênus com Gavetas” de Salvador Dali traduz uma citação direta a Venus de Milo.

---

<sup>16</sup>No ensino artístico, esta categoria revelou-se inestimável ao trazer a possibilidade de articulação dos estudantes com conteúdos visuais até então desprezados pelo currículo artístico (HERNANDEZ, 2007). Gombrich (2007, p. 7) não acredita que a obra de arte constitua um espelho da realidade, mas revela-se cético ao comentar o alcance desta conquista no campo artístico: “Nunca antes houve uma época como a nossa, em que a imagem visual fosse tão barata em todos os sentidos. Somos rodeados e atacados por cartazes e propaganda, por histórias em quadrinhos e ilustrações de revistas. Vemos aspectos da realidade representados na tela da televisão e do cinema, em selos e em embalagens de alimentos. A pintura é ensinada na escola e praticada em casa como uma terapia e um passatempo, e muitos amadores modestos dominam truques que, para Giotto, pareceriam mágica. É possível que os contemporâneos de Giotto ficassem pasmos até mesmo com as imagens coloridas e grosseiras que encontramos em uma caixa de cereal. Não sei se há pessoas que concluiriam, a partir disso, que a tal caixa é superior a um Giotto. Não é o meu caso. Mas acredito que a vitória e a vulgarização das habilidades de representação são um problema tanto para o historiador, quanto para o crítico”.

No Brasil, um fato ocorrido há quatorze anos ilustra bem este tipo de sutileza entre citação direta e indireta: o debate entre Fayga Ostrower e Frederico Moraes sobre a apropriação a Piet Mondrian realizada por Sol Lewitt (1928 – 2007). Cada qual, respectivamente, representava períodos artísticos que se influenciam e ao mesmo tempo se opõem: modernismo e pós-modernismo. A conversa se estendeu em uma longa entrevista, com discordâncias e aproximações:

**Fayga** - Na última Bienal<sup>17</sup>, algum dirigente convidou pessoalmente um dos artistas que achou expoente. Ele definiu-o como o Picasso de nosso tempo, esse tal de Sol Lewitt. O Sol Lewitt é tão genial que não precisa mais fazer a obra dele sozinho, então se dignou a mandar um emissário para São Paulo e convidou dois artistas para pintar as linhas. Isso é obra de arte? **Frederico** – Eu acho que o Sol Lewitt é um artista importante. Ele tem uma trajetória dentro da arte construtiva, da arte minimalista. Evidentemente que a arte geométrica permite certos desdobramentos em termos de reprodutibilidade. Está muito mais próxima da ideia de reprodução pela máquina. Pelo fato de usar vocabulário restrito, cores geralmente puras, ela permite a possibilidade de alguém partindo de um projeto criado por Lewitt, executá-lo. **Fayga** – Ele está no fundo para mim como uma variação absolutamente desinteressante de todo um percurso de Mondrian. Este impunha a si mesmo uma série de restrições. Ele traduziu uma série de valores de pureza moral em pureza formal, digamos assim. Então ele só permitia linhas absolutamente retas, ângulos retos, cores primárias. Mas, mesmo assim... **Frederico** – Se bem que as últimas leituras revelam um Mondrian dançarino, mostram outros aspectos da vida dele. **Fayga** – Dentro desta limitação extraordinária que se impôs, ele tem uma pesquisa fantástica. Ele não sabia todas as respostas antes de começar um quadro. Realmente cada quadro, para ele, era uma nova pesquisa. Mas, para Lewitt, não é. Ele já sabe o que vai fazer. **Frederico** – Se vou fazer uma análise de Mondrian, em princípio, aceitar a ideia de que Mondrian é um artista importante e mergulhar para compreender a obra dele. Se vou analisar outro artista que é expressionista ou surrealista, já são outros critérios. No fundo cada obra pede uma análise específica. Não existem regras ou princípios gerais. **Fayga** – O tema é uma coisa e o conteúdo é outra. Então qual é o conteúdo do Sol Lewitt fora do vazio que ele tem. **Frederico** – Fora do vazio não. Isto é sua análise. Pode ser uma relação de forma, pode levar a um ritmo linear. **Fayga** – Sim, eu estou analisando o ritmo linear, estou achando inteiramente mecânico, inteiramente sem tensões que, por exemplo, são importantes na obra de Mondrian. Mondrian nunca é mecânico neste sentido. **Frederico** - Também acho. Mas primeiro Mondrian é uma matriz. (“A arte em busca de definições, Jornal do Brasil, Caderno B, RJ, 28/6/1998).

O final é esclarecedor no momento em que Frederico Moraes diz que Piet Mondrian (1872 – 1944) é uma matriz para diferentes artistas. Como isso ocorre em termos práticos? Mondrian integrava o neoplasticismo, tendência da Arte Moderna com forte influência no design e na arquitetura. No processo artístico de Sol Lewitt há um forte diálogo com Mondrian no estudo de cores puras. Ou seja, mesmo com a opinião mais ortodoxa de Fayga Ostrower, a válida comparação entre os artistas revela algum tipo de influência em Lewitt, porque ambos elegem como elemento comum as estéticas construtivista e minimalista.

O copismo artístico possui vários usos, sentidos e significados, mas salientamos que a estética destas imagens reflete uma escolha por vezes associada aos métodos tradicionais de representação da forma nos quais a repetição e a observação da natureza prevalecem

<sup>17</sup> Durante a 23ª Bienal Internacional de São Paulo (1996), Sol LeWitt expôs um conjunto de painéis intitulado "Wall Drawing 808"

(FUSARI & FERRAZ, 1993). O plágio é o espelho de todos os elementos de uma obra sem menção de quem copia à origem da matriz referente ou qualquer menção ao primeiro autor da imagem. Nas palavras do crítico Luciano Trigo (2009):

Em qualquer outra forma de arte – como a literatura ou a música – é inconcebível a transcrição pura e simples de obra alheia. O tema, aliás, foi explorado magistralmente por Jorge Luis Borges no conto “Pierre Menard, autor do Quixote”, no qual o protagonista, pós moderno avant la lettre, reescreve palavra por palavra o Dom Quixote de Cervantes: a leitura do conto produz a sensação do absurdo do empreendimento – e do ridículo de sua justificação. E no entanto, nas artes plásticas, faz-se exatamente isso, sem que ninguém ache absurdo nem ridículo (TRIGO, 2009, p. 100).

Há pouco, ao enveredar nas artes visuais, o músico Bob Dylan foi acusado de plágio ao pintar telas idênticas a fotografias de artistas como Léon Busy e Okinawa Soba. Ao tomar conhecimento deste fato, lembrei-me que muitos pintores impressionistas usaram fotos para criar suas pinturas. Eles convertiam a imagem em preto e branco para a pintura em cores, de forma a ambientar o trabalho à sua pesquisa. No século XIX, Edgar Degas (1834 – 1917) utilizava fotografias de sua própria autoria para tal finalidade, mas encontramos em Rinus Van de Velde uma proposta muito semelhante à apropriação realizada por Robert Longo.

Seguindo um outro exemplo, não há como afirmar que a cadeira pintada por David Hockney seja uma cópia do mesmo utensílio criado por Van Gogh porque também é preciso admitir que, mesmo em escolas artísticas temporalmente distantes, os temas se repetem ao longo da História da Arte. Mas, pela semelhança, é possível supor que um cânone estético de formação artística se irradie tanto na “Vênus de Urbino” de Ticiano e Giorgione, quanto no “Cristo Crucificado” de Diego Velázquez e Nicolas Poussin. Em um plano diferente, a pintura de modelo vivo de Lucien Freud (1922-2011) tinha como base a cópia da natureza, mesmo quando este adotava uma pincelada mais livre para retratar o corpo humano. O espanhol Rubén Allonso Adorna segue esta mesma escolha e consegue criar retratos detalhados com giz pastel. De outro modo, com a justa ressalva de que o Fernando Botero atualmente realiza trabalhos muito mais próximos da citação, o seu depoimento é útil ao rememorar a didática das artes visuais ainda hoje muito adotada em cursos de graduação artística no Brasil:

Um dos meus deveres como aluno da Escola San Fernando era copiar os originais no Prado: copiei Tiziano, Tintoretto e Velázquez. Não cheguei a copiar Goya. O meu intuito era aprender, me envolver com a verdadeira técnica utilizada por esses mestres. Eu fiz cerca de dez cópias. Hoje não as tenho mais, vendi aos turistas (O Herdeiro da Renascença, Revista Bravo. SP: agosto de 1999, ano 2, n. 230).

De fato, cremos que, tanto para o universo da arte quanto para a formação de artistas visuais, a pluralidade contemporânea torna praticamente impossível estabelecer uma definição rígida para imagens ancoradas no princípio figurativo de ilusão na representação. Conforme Aumont (1993):

É pois fundamental não confundir, mesmo que sejam conexas, as noções de ilusão, de representação e realismo. A representação é o fenômeno mais geral, o que permite ao espectador ver “por delegação” uma realidade ausente, que lhe é oferecida sob a forma de um substituto. A ilusão é um fenômeno perceptivo e psicológico, o qual, às vezes, em determinadas condições psicológicas e culturais bem definidas, é provocado pela representação. O realismo, enfim, é um conjunto de regras sociais, com vistas a gerir a relação entre a representação e o real de modo satisfatório para a sociedade que formula essas regras. Mais que tudo, é fundamental lembra-se de que realismo e ilusão não podem ser implicados mutuamente de maneira automática (AUMONT, 1993, p. 106)”.

A arte da apropriação ou releitura, a partir de uma imagem pré-existente, transpõe parte ou todos os elementos existentes para a composição de um novo trabalho. Críticos como Marco Gianotti (2009) destacam princípios de colagem e fragmentação propostos pelo cubismo de Picasso e Braque e veem com bons olhos as possibilidades expressivas deste procedimento:

A utilização de imagens está cada vez mais rápida e fragmentada. A colagem, que revolucionou a arte moderna, aparece de alguma forma mais contundente na pintura recente. Colar e juntar é algo que fazemos o tempo todo com o computador. Se a arte moderna foi profundamente influenciada pelo cinema, creio que a arte contemporânea tende para o computador com sua incrível capacidade de transformar as imagens. A questão que se coloca é: como a pintura pode ser vista neste novo mundo? (GIANOTTI, 2009, p. 45).

Neste olhar, além da questão material, a temporalidade assumiria um peso maior do que a discussão sobre cópia e originalidade porque o espectador do presente, em contato com uma obra de arte cuja referência encontra-se na história da arte do passado, necessariamente recontextualizaria o significado de uma imagem matricial no novo trabalho.

Estes argumentos não são suficientes para que questionemos algumas imagens da chamada “arte da apropriação” como um sintoma de dilemas atinentes à relação entre arte contemporânea e ética e que, de algum modo, podem atinger a formação de artistas visuais no ensino superior. Uma das expoentes do movimento neoconcreto brasileiro, Lygia Pape (1927 - 2004), chegou a sinalizar que o tempo poderia desvendar o que é inovação e o que é mera repetição:

“Esse problema vai existir permanentemente, porque há pessoas que têm uma leitura curiosa da vida, outras não. Quando o Ezra Pound diz que o “artista é a antena da raça”, está afirmando uma coisa eterna. Mas há pessoas que usam o fato de ser artista para uma conquista social, o que é bastante equivocado. A Arte é um campo muito vasto. O tempo mostra que alguns são mais percíveis que outros (PAPE, 2001, p. 1).

Esta avaliação exhibe correspondência com o extenso reparo do crítico Luciano Trigo (2009). Este contraponto é uma espécie de síntese de como as tendências que apresentamos no tópico anterior emergem na apropriação ou releitura. Ao evidenciar este dilema, este autor delimita as contribuições das vanguardas para o fértil período compreendido entre o impressionismo e o cubismo, sem deixar de constatar várias distorções no pós-modernismo de

Yasumasa Morimura, Sherrie Levine, Jeff Koons, Rauschenberg, Damien Hirst e Christopher Woll:

Ora, desde os anos 1980, a arte pós-moderna brinca de desqualificar o projeto moderno e qualquer tipo de grande arte, mas sem abrir mão das mais convencionais formas de êxito e reconhecimento: a exposição nos grandes museus e galerias, as altas cotações nos leilões, a transformação dos artistas em estrelas. É uma atitude duplamente cínica, primeiro porque é uma arte “de segundo grau”, isto é, depende de suas referências para existir; segundo, porque, institucionalizados e valorizados, esses artistas continuam posando de outsiders, vendendo a imagem romântica de contestação (TRIGO, 2009, p. 105).

Frente a esse debate, é possível falar de uma ética artística? Como esta pergunta surge em centros de ensino superior incumbidos da formação de artistas visuais? É nesta direção que o tópico seguinte e o Capítulo 4 alcançam a experiência de um dos espaços centrais para o ensino artístico: a universidade. O magistério artístico, assim como a arte contemporânea, parecem marcados pela diversidade de experiências teórico-metodológicas no ensino superior. As relações entre pintura e instalação, objeto, fotografia e cinema estão ao lado de materiais tradicionais. A observação de Marco de Araujo (2001) compreende este ecletismo ao propor um equilíbrio entre as diferentes tendências hoje:

Por isso, o ensino de pintura, como o de qualquer outro meio artístico, deve ser, de certo modo, interdisciplinar e aberto. Essa abertura implica que, por um lado, o ensino das técnicas convencionais, como já foi dito, seja imprescindível. Por outro, que o aluno seja incentivado a novas pesquisas e ao conhecimento das questões da arte contemporânea. Não deve haver, portanto, preconceito de nenhum lado, nem em relação às técnicas tradicionais – como se fizessem parte de práticas conservadoras – nem em relação aos novos meios, às novas práticas e às novas modalidades artísticas (ARAÚJO, 2001, p. 25-26).

### **3.3. Fundamentação teórica de ética na formação de artistas visuais no ensino superior**

A percepção sobre a obra artística é permanente reelaborada porque emitimos juízos valorativos e, invariavelmente, conduzimos nossas escolhas de acordo com eles. Diante de uma exposição artística, é possível ficar intrigado com uma obra de artes visuais que encerra valor estético, mas não concordamos com o seu valor moral. A ética é a filosofia da moral enquanto expressão da reflexão filosófica sobre os fundamentos do agir humano:

A Ética, como prática, é observável nas ações corriqueiras da vida do ser humano, e tem como fim determiná-las, na medida em que “visa dirigi-la.” Quando hoje encontramos a palavra moral, precisamos entender que esta foi introduzida pelos romanos também com um significado ligado aos costumes, embora com a conotação e um conjunto de leis e normas práticas estabelecidas para serem seguidas pelos cidadãos. No vocabulário grego, uma palavra referente a código ou normas para a vivência da ética não existia, pois como vimos, para os gregos o sentido de Moral já estava no Ethos, e este Ethos inserido na *polis*. Observa-se hoje uma relação entre estes dois termos, de modo que alguns autores consideram que se pode empregar tanto a palavra moral como ética para o mesmo significado, já que num sentido mais amplo as duas palavras poderiam ser equivalentes. Isto no entanto não é um consenso. De certa forma há uma tendência a se considerar o termo ética relativo ao conjunto de valores ou à filosofia subjacente à prática, enquanto o vocábulo moral seria usado para identificar esta prática, ou seja, os comportamentos referentes à Ética (LINS, 2003, p. 356).

No campo visual, os valores morais de um artista podem guardar correspondência com os valores éticos de uma sociedade, mas não é sempre que isto ocorre. A arte contemporânea apresenta inúmeros casos nos quais os artistas transmitem valores morais que não correspondem aos mesmos valores éticos da sociedade em que vivem. Neste caso existem obras de arte cujos valores morais expressos no produto artístico são entendidos como positivos pelo seu autor e claramente contrários aos valores éticos de uma determinada sociedade. Os valores éticos podem não estar presentes na sociedade com uma prática, no entanto eles existem enquanto princípios que norteiem o ser humano. Pode-se observar que há uma crise na sociedade referente aos valores éticos, por isso nem sempre se pode considerar o que acontece na sociedade como referência para a prática moral.

Nos últimos anos, muitos exemplos foram divulgados na mídia a respeito deste conflito. Em 2011, o Ministério da Justiça, ao alegar incitação à pedofilia, proibiu a exibição do filme “A Serbian film – Terror sem limites” de Srdjan Spasojevic. Em agosto de 2007, o costa-riquenho Guilherme Vargas criou uma instalação na qual supostamente deixou um cachorro morrer à vista do público. Em sintonia com a relação cada vez mais conflituosa entre arte contemporânea e ética, Trigo (2009, p. 226-227) cita os exemplos de artistas totalmente contrários à ética: a estudante norte-americana da Yale University, Aliza Shvarts e o artista alemão Gregor Schneider:

Em abril de 2008, a artista americana Aliza Shvarts anunciou uma exposição com a documentação de um processo de nove meses no qual ela realizou várias inseminações artificiais em si mesma e, periodicamente, interrompeu as gestações usando medicamentos abortivos. A exposição incluiria vídeos dos abortos forçados e amostras trabalhadas de sangue coletadas no processo. O objetivo, explicou Shvarts, seria estimular o debate sobre a relação entre a arte e o corpo humano. No mesmo mês, o artista plástico alemão Gregor Schneider anunciou estar procurando um paciente terminal para participar de uma instalação, na qual o doente morreria na galeria de arte. Segundo Schneider, o doente passaria suas últimas horas de vida em uma galeria, no centro de uma instalação aberta ao público. A instalação seria preparada com o consentimento do paciente e de seus familiares, que poderiam determinar como o moribundo seria apresentado. Schneider declarou que tornar a morte pública serviria para diminuir o medo das pessoas sobre o momento da morte.

Estes casos mostram a falta de ética de indivíduos que não realizam atividades artísticas, mas se apoiam no princípio da liberdade de expressão para exprimirem a sua “desordem moral”. Diana Domingues<sup>18</sup>, artista plástica e pesquisadora de ensino artístico, sentenciou: "Em qualquer campo da atividade humana deve haver respeito à ética. A própria arte cobra esse respeito”.

---

<sup>18</sup><http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL421044-7084,00-ARTISTA+NAO+REVELA+SE+DEIXOU+CAO+MORRER+DE+FOME+EM+INSTALACAO.html>, acesso em 25/03/2013.

**Figura 10 – Srdjan Spasojevic, Guilherme Vargas, Aliza Shvarts e Gregor Schneider**



Fonte: Google Imagens

Na atualidade existem proposições artísticas realizadas com o claro intuito de chocar o público integrado aos códigos de submissão alienante ao império da mídia (DEBORD, 1997). Tal como mostramos em Mike Bidlo em relação ao plágio artístico, há uma parcela de trabalhos que usa a justificativa de propor uma discussão sobre o mercado de arte para na verdade afrontar aspectos relacionados aos direitos de imagem. E há artistas que provocam indignação maior porque ultrapassam os limites da ética.

Para citar um exemplo, em 2011, um aluno do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) decidiu expor, no hall do prédio da universidade, um trabalho com várias genitálias de borracha representando os apóstolos católicos tendo como referência a *Última Ceia* (1495 – 1497) de Leonardo da Vinci.

---

<sup>19</sup> Houve grande polêmica na cidade de Juazeiro do Norte (BA), mas alguns professores do Curso saíram em defesa do aluno: “O trabalho está afirmando, de maneira positiva, o cristianismo”. Esta fala comprova que a desordem moral não é restrita ao estudante, mas também alcança os docentes. Ver, entre outros; <http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com.br/2011/05/mais-polemicas-em-ahttpwwwbloggercomimg.html>, acessado em 4/07/2013.

No imenso arquipélago das práticas contemporâneas, no qual artistas, curadores, professores e pesquisadores estão integrados direta ou indiretamente e lutam pela ampliação de seu território artístico e profissional, não há como ignorar este problema.

O filme “Aquiles e a Tartaruga” (Japão, 2008) se não enfrenta diretamente esta questão, apresenta uma crítica repleta de referências e simbolismos. A película ilustra como o mercado artístico pode criar um fosso entre ética e liberdade de expressão, especialmente quando há uma incessante busca por reconhecimento. Assim, muitas trajetórias artísticas podem ficar aprisionadas a esta parábola. Nela, o herói grego Aquiles aposta uma corrida com uma tartaruga. Sendo Aquiles mais veloz que a tartaruga, esta recebe uma vantagem, começando a corrida um trecho à frente de Aquiles. Aquiles, porém, nunca ultrapassa a tartaruga, pois quando ele chega à posição inicial da tartaruga, ela já está mais a frente, em outra posição e assim, sucessivamente. Desta forma, Aquiles nunca alcança a tartaruga. Trata-se de um dos mais conhecidos paradoxos da história da filosofia, de autoria do filósofo grego Zenão. Nos dias de hoje, a parábola de Aquiles pode ser associada à imagem do artista contemporâneo ávido pelo reconhecimento e que mesmo transgredindo a ética, em muitos casos, retorna ao esquecimento em poucos dias.

O que caracteriza um artista? Por que produzir arte? A arte exige um conhecimento técnico obrigatório e específico? Qual é a relação entre arte e ética? Essas são as apostas do filme, cujo pano de fundo é a tentativa de retratar a busca de um artista por sua identidade. Se esta identidade artística gera ansiedade no mundo real, a ficção de Kitano explora com humor esta angústia: várias sequências apresentam personagens que levantam questões sobre a formação artística, o papel do curador e da crítica de arte.

O filme do diretor Takeshi Kitano mostra esta contradição no campo das artes visuais ao explorar valores éticos no universo artístico. Dito de outro modo: muitos se propõem a qualquer tipo de conduta para se tornarem artistas e a submissão aos valores do mercado gera inúmeras assimetrias. Em um cenário complementar ao filme de Kitano, na vida real, muitas vezes o público avesso ao criador de uma obra controvertida, também pode inverter a sua opinião sobre uma pretensa realização artística. Como visto no tópico anterior, é possível cogitar que a mudança de opinião de parte do público receba influência da valorização destes trabalhos pela crítica de artes visuais. Ela passa a considerar o gesto transgressor como uma forma de expressão artística e como reflexo desta distorção, muitos colecionadores indecisos podem legitimar o descabro.

Inúmeras polêmicas se repetem no campo artístico e inicialmente estes trabalhos impulsionaram o nosso interesse em uma investigação sobre arte e ética. Com

correspondência ou não entre arte e ética, os artistas fazem escolhas estéticas. Os artistas posteriores ao século XIX cultivaram uma moral livre, mas a arte pós-moderna pode revelar determinadas escolhas estéticas que expressam absurdos. Estes dilemas são diversos e como exemplificamos nos artistas acima, implicam a não observância de valores comumente associados ao direito à vida, aos direitos dos animais, ao direito de minorias étnicas, aos direitos religiosos e no caso do plágio artístico; ao direito autoral.

O plágio é um exemplo de desvio ético que também está presente na arte contemporânea. Por considerar a enorme variedade de manifestações artísticas com implicações de natureza ética, nesta Tese, escolhemos nos ater somente a arte da apropriação ou releitura por se tratar de um procedimento que relaciona duas áreas complementares: artes visuais e ensino artístico. A discussão sobre este assunto específico pode oferecer subsídios para atuação de profissionais de ambas as áreas que se aproximam em ateliers, visita a museus, elaboração de material didático, atuação no ensino artístico, oficinas em organizações não governamentais e em outros segmentos da cadeia produtiva de artes visuais. Além disso, não acreditamos na separação artificial entre artistas e educadores visuais quando o interesse maior é saber quais são as suas concepções artísticas para determinados problemas que se apresentam de maneira comum aos dois campos:

Há quem defenda que o artista está mais qualificado a ensinar por ser ele um produtor de arte com experiência nas questões específicas da área e que o professor de arte, quando não artista, não pode exercer uma orientação de “dentro” da prática de arte. Há quem discorde que a experiência de fazer arte seja suficiente para qualificar o artista como professor, pois o ensino exige outras condições que não são exigidas na formação do artista. Há ainda quem defenda a dupla exigência para o professor de arte: a atuação como artista e a formação pedagógica. Apesar destas opiniões, pode-se constatar, em inúmeros exemplos, que professores e artistas não vêm restringindo seu exercício profissional nos limites destes dois territórios. Muitos professores são artistas e muitos artistas são professores, atuando ambos em instituições e faculdades de arte. Não é difícil concluir que os argumentos usados nestas divergências não se constituem como situação necessária ou inevitável na ordem prática da atuação profissional. Seria mais importante examinar o assunto para além da oposição baseada em territórios e formações, pois um fator significativo para marcar as relações de modo mais consistente, é sem dúvida, a caracterização de quais práticas e quais concepções de arte e de ensino são adotadas pelo professor e pelo artista, tanto na sua própria produção como na sua prática docente. O problema tem pois, duas faces: epistemológica e metodológica – as práticas estão ligadas às concepções, do mesmo modo que estas estão presentes nas práticas. (SAADI, 1997, p. 298-299).

Assim queremos entender se este problema aparece ou não nas concepções de professores universitários e observar as diferentes maneiras que os docentes percebem a relação entre arte contemporânea e ética na formação de artistas visuais no ensino superior. Afinal, o que está imbricado neste processo? Qual é a nossa abordagem para melhor dimensionar a relação pouco pesquisada entre arte e ética?

O principal interlocutor deste trabalho é a filosofia moral de Alasdair MacIntyre (2001). A sua obra intelectual diz respeito à compreensão da pertinência em se abordar a tradição na formação de valores a partir das virtudes aristotélicas.

MacIntyre (2001) observa que hoje se vive uma tradição fragmentada e atravessada por rupturas, divergências e descontinuidades que são os elementos resultantes de uma “desordem moral”. Além disso, o autor menciona um conjunto de condições e estratégias que vão emergir num determinado tempo e espaço, gerando uma construção de certo modo melhor do que o individualismo moderno forjou, partindo da premissa das virtudes. Dessa forma, busca-se pensar a tradição como inerente à formação moral do indivíduo e que lhe oferece parâmetros para a construção da vida ética. Essa formação e a tradição são pensadas como elementos forjadores da identidade do sujeito na vida social, o que resultaria na construção de uma conduta ética oposta ao individualismo. Vamos apresentar algumas das principais ideias do filósofo escocês para que seu pensamento seja melhor entendido principalmente no que se refere à questão da ética no mundo de hoje, especialmente no mundo em que vivem determinados artistas contemporâneos.

Em “Depois da Virtude” (2001), MacIntyre desenvolve a tese da virtude a partir do estabelecido por Aristóteles com proposta de reorganização da ordem moral na sociedade.

Em confronto com o *Emotivismo*, MacIntyre propõe a retomada da prática das virtudes. O objetivo de MacIntyre (2001) é bem claro: identificar e definir a moralidade perdida no passado e avaliar hoje as declarações de objetividade e autoridade em uma perspectiva para o futuro. O pensador citado afirma que vivemos numa cultura especificamente emotivista que tenta reduzir a moralidade à preferência pessoal dos indivíduos e aos comportamentos prazerosos. Diante da existência de padrões morais objetivos e impessoais, não haverá justificativa moral para o *Emotivismo* e será possível a vida social. Esta perspectiva se fundamenta na afirmação de que toda tentativa passada ou presente de oferecer justificativa racional para uma moralidade objetiva fracassou de fato.

MacIntyre (2001), em sua obra, lembra que o *Emotivismo* é a expressão do estado emocional ou afetivo utilizado pelas pessoas para julgamento moral, mas que esta orientação não tem significado ético porque os critérios e parâmetros sociais que são exteriores às pessoas são sempre necessários. Neste sentido, o filósofo ressalta a diferença entre *Emotivismo* e a ética kantiana sem, contudo, aderir ao clássico iluminista apresentado inclusive à ética da razão absoluta. MacIntyre (2001) valoriza a racionalidade em contraponto ao *Emotivismo* sem ficar subjugado à rigidez da razão.

Na perspectiva emotivista o mundo social depende do contexto individual, e por isso, há uma profusão de diferentes interesses. O autor utiliza três exemplos para essa análise: o esteta rico que busca satisfazer desejos individuais, o burocrata interessado na eficiência ao unir meios e fins e o terapeuta que se ocupa da transformação de indivíduos desajustados. Em sua reflexão, os três tratam o fim como fato consumado e não realizam debate moral. Na modernidade, o eu emotivista não encontra limites para o que possa julgar, pois tais limites somente poderiam provir de critérios racionais de avaliação, ou seja, tudo pode ser criticado a partir de qualquer perspectiva. Assim, o eu emotivista é tido como carente de qualquer identidade social e destituído de critérios. Por outro lado, também pode ser compreendido como a expressão de um indivíduo que sem os limites tradicionais proporcionados por uma identidade social e uma visão de vida humano rumo a determinado fim se perde nas emoções. Esse eu que não tem identidade social necessária pode assumir qualquer papel ou adotar qualquer opinião.

Para MacIntyre (2001), esta relação do eu moderno com seus atos e papéis foi definida de formas diferentes e aparentemente incompatíveis por diferentes teóricos. Na visão de MacIntyre (2001), como exemplo, o existencialismo de Sartre definiu o eu como diferente de qualquer papel social que ele poderia assumir. Nas ciências sociais, Erving Goffman eliminou o eu, porque ele não passaria de um cabide no qual se pendurariam roupas de papel. Nesta crítica, ambos veriam o eu em completa oposição ao mundo social.

Este segundo caminho evitaria a desigual oposição entre individualismo e coletivismo. MacIntyre (2001, p. 71) supõe que esta transformação do eu e de seu relacionamento com seus papéis não poderia ter acontecido se as formas do discurso moral também não tivessem se transformado porque “a sociedade em que vivemos é uma sociedade onde a burocracia e o individualismo são tanto parceiros quanto antagonistas. E é no ambiente cultural desse individualismo democrático que o eu emotivista se sente naturalmente a vontade”.

É dessa maneira que MacIntyre (2001) explica porque estava fadado ao fracasso o projeto iluminista de justificar a moralidade. Se a justificativa racional de moralidade e suas premissas caracterizariam algum traço da natureza humana, as normas de moralidade seriam explicadas e justificadas como sendo as regras que o seu possuidor as aceitasse. A par deste impasse, o esquema moral de Aristóteles é o elemento básico na filosofia moral de MacIntyre (1981, p. 99). Isto parece nítido quando relemos a sua definição de ética:

A ética é a ciência que pretende capacitar o homem a entender como se dá a transição do estado do “homem como ele é” para o “homem como poderia ser se descobrisse sua natureza essencial”. (...) A ética, portanto, nesta tese, pressupõe algum conhecimento da essência do homem enquanto animal racional.

Aristóteles propôs uma contribuição que decisivamente cunhou a tradição clássica como base do pensamento moral. Esta formulação transformou a tradição clássica em tradição racional, sem se render ao pessimismo platônico com relação ao mundo social. De acordo MacIntyre (2001), em *Ética a Nicômaco* (2009), Aristóteles não acreditava estar inventando uma teoria das virtudes, mas um aporte basilar direcionado à elocução e aos atos dos atenienses instruídos: “Aristóteles atribuiu-se a tarefa de elaborar uma teoria do bem que seja ao mesmo tempo local e particular- localizada e parcialmente definida pelas características da polis- mas também cósmica e universal” (MACINTYRE, 1981, p.253).

Ao retomar a filosofia aristotélica em outros dois momentos, MacIntyre, (1976; 2010) confirma que o bem não teria identificação com o dinheiro, com a honra ou com o prazer, mas sim virtudes como a justiça, amizade, prudência, temperança e generosidade. Estas virtudes são precisamente as qualidades que farão o indivíduo atingir uma vida ética a qual o conduzirá à felicidade. As virtudes são disposições não só de agir de determinadas maneiras, mas também de pensar de determinada forma na qual sua consequência imediata é o exercício de uma escolha que acarrete um ato correto. As virtudes intelectuais são adquiridas por meio de instrução e as virtudes de caráter por meio do exercício habitual. Neste plano, a excelência de caráter e a inteligência não estão separadas porque a liberdade é o pressuposto do exercício das virtudes e a realização do bem. O conhecimento necessário para ser genuinamente científico é o conhecimento das naturezas essenciais apreendido por intermédio das verdades universais necessárias, logicamente dedutíveis a partir de certos princípios fundamentais, e não pela via das paixões. Em outras palavras; “a razão não pode ser escrava das paixões, pois a educação das paixões para que se enquadrem na busca daquilo que o raciocínio teórico identifica como *telos* e o raciocínio prático como ato correto a se realizar em cada hora e lugar determinado é o assunto da ética” (MACINTYRE, 1981, p.275).

É possível imaginar que a excessiva busca por reconhecimento artístico faça restrições a uma concepção fundamentada na prática das virtudes como sugere MacIntyre (2001). Se grande parte da teoria das virtudes pressupõe o contexto dos relacionamentos sociais da antiga Cidade-Estado há muito extinta, como pode o aristotelismo ser formulado como uma válida presença moral no mundo contemporâneo? Em resposta, MacIntyre (2001) afirma que as virtudes são adequadamente caracterizadas como as qualidades necessárias para a promoção do progresso e do bem estar comum. MacIntyre (2001) enfatiza como o mundo moderno passou a repudiar sistematicamente a teoria clássica da natureza humana e, com isso, o quanto esta fragmentação foi danosa à moralidade, repudiando-se coincidentemente o aristotelismo.

E vai além ao mostrar que a obra de Aristóteles é perene e constitui uma sólida fonte de aprendizado humano e de vivência prática sobre as virtudes.

Na arte contemporânea e no caso do plágio que eventualmente derive da apropriação ou releitura, propomos o exame de Aristóteles (2009) sobre a virtude da prudência (*phrónesis*). Esta virtude está ao lado da virtude da sabedoria. A prudência permite o exercício da temperança como o modo de uma pessoa agir de acordo com o meio termo entre duas situações: “A virtude é, então, uma disposição estabelecida que leva à escolha de ações e paixões e que consiste essencialmente na observância da mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como o homem prudente o determinaria (ARISTÓTELES, 2009, p. 77)”.

## **4. A DISCIPLINA ÉTICA NAS DIFERENTES GRADUAÇÕES ARTÍSTICAS EM ARTES VISUAIS NO BRASIL**

Este capítulo é sobre um levantamento nos portais eletrônicos das principais universidades brasileiras da disciplina Ética no currículo da formação de artistas visuais. Neste levantamento há um aspecto revelador: alguns Estados não possuem a habilitação artes visuais. Alternativamente, passamos a utilizar as modalidades artísticas mais próximas em relação ao campo da educação visual: artes plásticas<sup>19</sup> e o cinema. Mesmo que o nosso interesse maior se concentre nos cursos de bacharelados em artes visuais, para sublinhar esta diversidade, nomeamos este capítulo com a expressão “graduações artísticas”.

Com este desenho inicial fizemos uma reflexão sobre Ética e currículo artístico ao final do capítulo para obtermos uma visão mais concreta sobre este levantamento. Esta última parte problematiza tensões oriundas entre os cursos de bacharelado e licenciatura depois das reformas curriculares impulsionadas pela obrigatoriedade do ensino artístico na educação básica. De acordo com o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9394/1996): “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Na relação entre Arte e Ética que veremos a seguir:

Enfatizamos aqui a questão da ética e da moral na formação do educador, que constitui o núcleo central desta nossa reflexão, tomando-se como paradigma a proposta grega das virtudes, sem com isto pretendermos organizar nenhuma lista de itens a serem cumpridos como deveres e obrigações. De modo algum a formação do educador pode tomar o caminho de qualquer traço de moralismo arbitrário. Identificar a importância da Ética e da Moral não significa assumir uma postura de condenações ou de pessimismo, nem de distanciamento da realidade. Numa sociedade como a atual, em que os valores ético-morais estão sendo continuamente questionados, muitas vezes aqueles essenciais ao ser humano, mais forte ainda se faz a necessidade de uma formação ética/moral do educador, alguém que se responsabilize pelo desenvolvimento pleno de crianças e jovens (LINS, 2003, p. 361).

### **4.1 Levantamento da disciplina Ética na formação de artistas visuais no Brasil**

Para que se atingisse o objetivo proposto nesta Tese, foi realizada um mapeamento tendo como amostra os portais eletrônicos das universidades federais das vinte e três capitais brasileiras. Caso o Estado não possuísse uma universidade federal com o curso

---

<sup>19</sup> Enquanto as artes plásticas nos remetem a um relacionamento expressivo com elementos sensíveis como cores, formas, linhas e volumes, as artes visuais ampliam os conhecimentos da visualidade ao incluírem todas as manifestações artísticas cuja visão humana pode apreciar. A primeira está comumente associada ao modernismo; a segunda, às expressões contemporâneas.

de bacharelado em artes visuais, como alternativa, passamos imediatamente a considerar outra universidade federal de igual importância e na sequência, a instituição estadual que melhor representasse a região em análise. Isto foi feito em Santa Catarina, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Paraíba. No Rio de Janeiro, Estado que vamos tratar no Capítulo 5, entre o recém-criado Curso de Graduação em Artes da Universidade Federal Fluminense e o Curso de Licenciatura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), escolhemos a segunda opção devido a sua ligeira antiguidade em relação ao primeiro. Na Universidade de Brasília foi observada uma particularidade: não foi possível identificar no sítio eletrônico do curso de bacharelado em artes visuais a matriz curricular do curso, mas localizamos a listagem geral das disciplinas do departamento de artes visuais, o que indicaria a existência de um curso artístico. Tanto no plano federal, quanto no âmbito estadual, desprezamos no conjunto da amostra os Estados de Mato Grosso, Alagoas, Acre e Tocantins. Adotamos este critério porque não encontramos informações sobre cursos de artes visuais nestas bases eletrônicas, seja na modalidade bacharelado, seja na modalidade licenciatura. Este fato delimitou, entre vinte e sete Estados, uma amostra com vinte e três universidades:

**Tabela 2 – Cursos de graduação em artes visuais pesquisados**

Nome do Curso	Instituição
Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
Curso de Bacharelado em Artes Visuais Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC
Curso de Bacharelado em Artes Visuais Universidade Federal do Paraná	UFPR
Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade de São Paulo	USP
Curso de Licenciatura em Belas Artes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade de Brasília	(UNB)
Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS
Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás	UFG
Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande	UFCG
Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal do Ceará	UFC
Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	UFMA

Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe (UFS)	UFS
Curso de Licenciatura em Educação Artística da Universidade Federal do Piauí (UFPI)	UFPI
Curso de Bacharelado Interdisciplinar de Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	UFBA
Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	UFRN
Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	UFAM
Curso de Bacharelado em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA)	UFPA
Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Roraima (UFRR)	UFRR
Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UFAP)	UFAP
Curso de Artes da Universidade Federal de Rondônia	UNIR

**Fonte:** Apêndice A

Na consulta realizada priorizamos os cursos de bacharelado em artes visuais e quando não havia esta modalidade em uma determinada região, excepcionalmente, adotamos como referência o curso de licenciatura em artes visuais ou artes plásticas. Em último caso foram considerados os cursos de graduação em cinema. Estes foram os casos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Maranhão (UFMA), Sergipe (UFS), Rio Grande do Norte (UFRN), Amazonas (UFAM), Roraima (UFRR), Amapá (UNIFAP) em seus Cursos de Licenciatura em Artes Visuais. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), localizamos o Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual. Exceção foi o Curso de Artes da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) que não retornou a nossa correspondência via e-mail e deixa vaga em sua página eletrônica se a sua especificidade é bacharelado ou licenciatura.

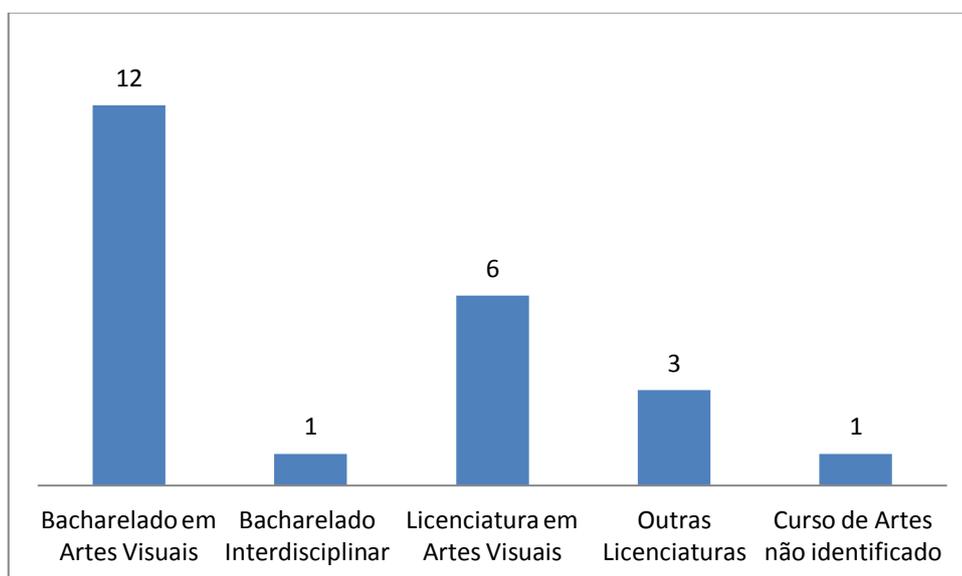
A Lei Federal 9394/1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais da disciplina Arte (BRASIL, 1997) determinam a expressão “Arte” no lugar de “Educação Artística” e isso foi o passo inicial para que as reformas curriculares adotassem as expressões “artes plásticas” ou “artes visuais” no bacharelado e na licenciatura depois da almejada obrigatoriedade do ensino artístico na educação básica. Esta conquista afetou os cursos de graduação artística nas universidades brasileiras que formam artistas visuais com perfil de professores em algumas regiões do país. Esta confirmação da área de artes visuais como campo de conhecimento merece repetirmos o que diz Lins (2008) sobre o processo educativo:

Certamente o que se denomina “a arte e a ciência” de ensinar sofreu revoluções, algumas evoluções e outras tantas involuções. Observa-se uma contínua tentativa de melhor compreensão dos componentes da realidade educacional de modo que se possa construir um

Processo Educativo mais adequado ao aluno, mais eficaz, e principalmente marcado pelo respeito à pessoa. As dificuldades são muitas, principalmente quando nos afastamos da filosofia e tentamos engrenar um Processo Educativo autônomo, desvinculado de princípios e valores, apenas de modo pragmático. A Educação é uma instância com identidade própria, mas se organiza a partir de um pensamento filosófico, sem com isto se tornar uma *ancilla* da Filosofia (LINS, 2008, p. 59).

Diante da nova legislação é curioso notar que a Universidade Federal do Piauí (UFPI) ainda hoje adota a designação “Educação Artística”, apesar da sinalização da atual Lei Federal 9394/1996. Controvérsia análoga atravessa o Curso de Licenciatura em Belas Artes da UFRRJ e o Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UFAM. Há ainda outra surpresa pelo fato da Universidade Federal da Bahia (UFBA) oferecer um Bacharelado Interdisciplinar em Artes Visuais. O gráfico abaixo mostra as particularidades da amostra investigada:

**Gráfico 1 – Número de graduações artísticas consultadas**



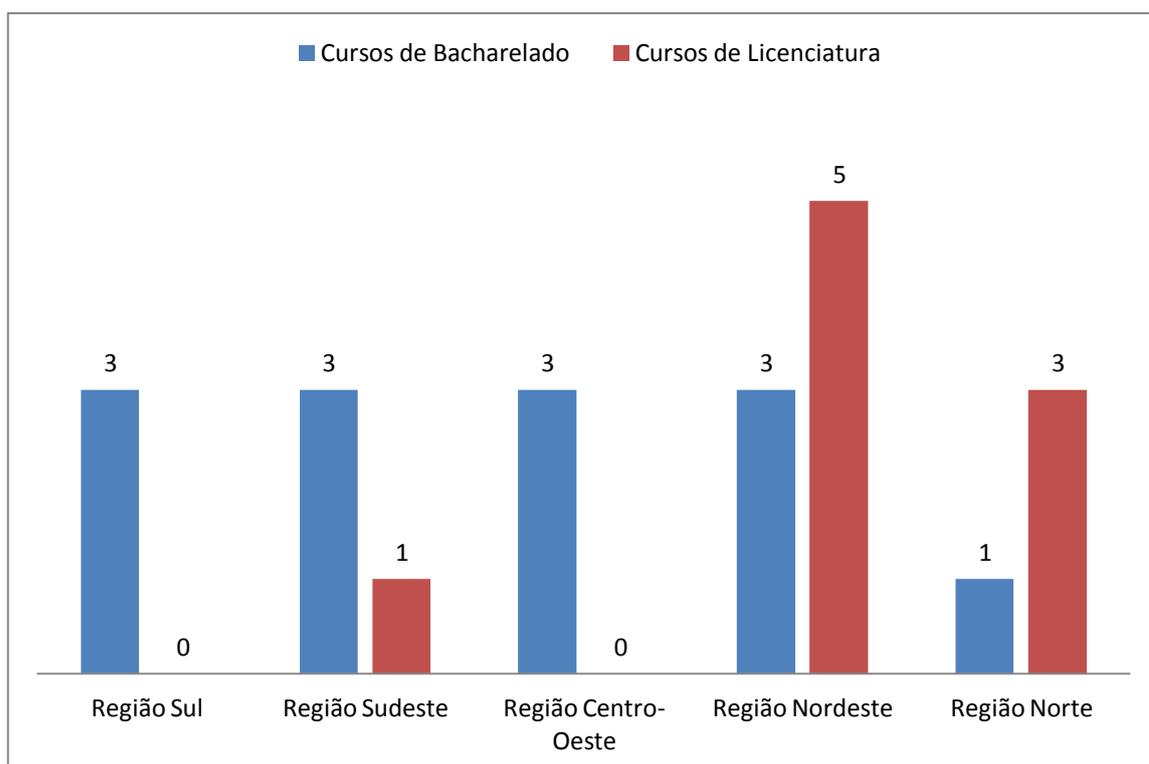
**Fonte:** tabulação do autor a partir de Apêndice A

Antes de prosseguirmos, é necessário um parêntesis: nas regiões Norte e Nordeste, há alguns anos os Cursos de Licenciatura, além de formarem professores de artes visuais, suprem a lacuna na formação de artistas por se tratarem de cursos de graduação como se pode observar na afirmativa abaixo:

Contudo, alguns cursos têm apresentado uma proposta de reforma coerente com a demanda de aprofundamento das linguagens artísticas. São aqueles cursos, por exemplo, que têm buscado fortalecer os bacharelados, aprofundando as linhas de pesquisa e propondo um deslocamento das disciplinas de licenciatura para os centros de educação. Por um lado esse caminho responde à necessidade de aprofundamento do conhecimento em Arte, que havia se diluído nos cursos de licenciatura curta e plena polivalente. Sabe-se que em vários estados e regiões do país estas licenciaturas funcionam como único acesso possível para um estudante interessado em uma formação artística (COUTINHO, 2003, p.155).

Um fator que pode ajudar a superar esta ambivalência é a permanente produção acadêmica no campo da formação docente que desenvolva estudos específicos nas áreas de arte e educação (SILVA & ARAUJO, 2008) no tocante as disparidades existentes entre as regiões sudeste/sul e norte/nordeste do Brasil. Levando em conta estas diferenças regionais na amostra, no gráfico abaixo a UNIR foi desprezada por não divulgar informações em seu sítio eletrônico:

**Gráfico 2 – Número de graduações artísticas por regiões**



**Fonte:** tabulação do autor a partir de Apêndice A

A amostra foi construída depois de uma consulta ao portal eletrônico do Ministério da Educação<sup>19</sup> “Sistema de Regulação do Ensino Superior”, plataforma que contém cursos e instituições cadastradas por região no país. Assim, quando os sítios eletrônicos não dispunham de informações completas sobre o projeto pedagógico de seus cursos, preferimos encaminhar correspondência eletrônica para os coordenadores de graduação. Na amostra de vinte e três sujeitos, alcançamos oito retornos meramente formais e duas respostas receptivas (Apêndice B), representadas, respectivamente, pelos Cursos de Cinema e Audiovisual da

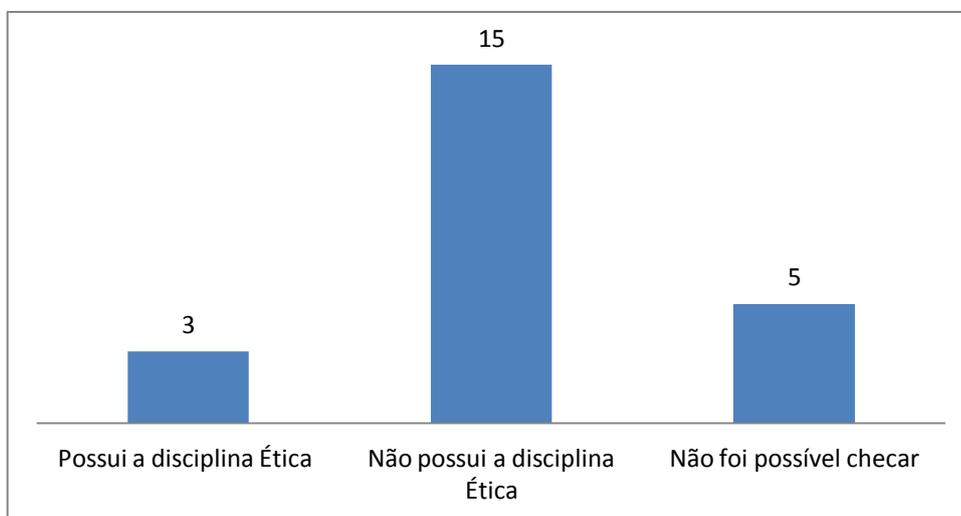
<sup>19</sup> [www.emec.emec.gov.br](http://www.emec.emec.gov.br)

Universidade Federal do Ceará (UFC) em 14 de junho de 2013 e o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe (UFS) em 11 de junho de 2013.

O ínfimo retorno dos coordenadores foi compensado com a consulta às páginas eletrônicas dos cursos universitários. Mesmo assim, cinco instituições não reuniam informações precisas. A consulta ao sítio eletrônico da UFPR mostrou a disciplina “Fundamentos Profissionais” que somada aos cursos da UFCE e ao cursos da UFS totalizaram apenas três instituições com interesse em oferecer a disciplina Ética ou relacionar o seu conteúdo com outras áreas, como parece ser o caso de Teoria da Imagem na última universidade citada (Anexo B).

Mesmo com a ressalva explicitada pela coordenadora da UFS sobre a disciplina “Legislação e Ética Profissional”, no gráfico abaixo verificamos a ausência desta disciplina nos currículos dos cursos de graduação artística no Brasil. O resultado abaixo representa o quantitativo em uma amostra reduzida frente ao conjunto de universidades com cursos artísticos em nosso país, mas tudo indica que esta ausência não ocorre somente nas capitais brasileiras:

**Gráfico 3 – Número de graduações artísticas com a disciplina Ética**



**Fonte:** tabulação do autor a partir do Apêndice A

Se, em algumas obras de artes visuais, valores éticos estão distantes do campo artístico, não se deve encontrar a omissão deste campo de conhecimento nas matrizes curriculares ou na falta de receptividade de vários coordenadores sobre a consulta eletrônica. Afinal, as elaborações históricas, artísticas, estéticas e éticas dos diferentes projetos pedagógicos também revelam opções de formação humana e currículo em nossa sociedade.

#### 4.1 Algumas questões sobre ética e currículo artístico

A Resolução n.º 1 de 16 de janeiro de 2009 aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e prevê que cada instituição universitária deve construir um projeto pedagógico com o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho de curso, o projeto de iniciação científica, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação e regime acadêmico de oferta. É o que sublinha o Artigo 3.º da Resolução da Câmara de Educação Superior do Ministério da Educação (CES/MEC):

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensinar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais.

Na mesma Resolução de 2009, o Artigo 5.º determina que a Graduação em Artes Visuais tenha o seguinte perfil acadêmico para o estudante egresso:

Art. 5º O curso de graduação em Artes Visuais deve desenvolver o perfil do planejado para o egresso a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:

I - nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual;

II - nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do formando através da elaboração e execução de seus projetos;

III - nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da arte.

Parágrafo único. Os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos.

Não há menção à Ética, eixo norteador desta Tese, embora o texto legal demarque o campo da Filosofia, termo expresso como área de conhecimento no item II. Falar da disciplina Ética nos currículos de Bacharelado em Artes Visuais é altamente necessário porque esta especificação envolve considerações sobre integração curricular. O que seria mais adequado: a disciplina Ética ou conteúdos deste campo que perpassa as demais disciplinas?

Partindo da lógica estruturalista de Durkheim, no currículo positivista, o aluno é preparado para assumir uma posição na sociedade (GADOTTI, 2004). Como fruto desta

herança, a hierarquização das disciplinas existe até hoje e pode ser explicada pela valorização de determinadas áreas do conhecimento humano. Assim, podemos observar um número maior de universidades brasileiras preocupadas em oferecer disciplinas voltadas para o conteúdo estético e uma preocupação vaga em relação a presença da disciplina Ética na formação de artistas visuais. A discussão de Irene Tourinho (2003, p. 30-31) ao mesmo tempo em que é centrada na educação básica também contribui para uma estimulante digressão sobre o ensino superior:

Filosofia, Ensino Religioso e Educação Física, além da Arte são exemplos de disciplinas com longa história de lutas, primeiro, pela conquista de espaço e, segundo, pela manutenção e ampliação de espaço e tempo na escola. Educação Moral e Cívica, Estudos de Problemas Brasileiros e Ética e Cidadania, por exemplo, podem ser vistas como versões disciplinares que grupos de interesse ideológicos e políticos reivindicam; porém estas seriam questões dificilmente encaradas como de domínio geral. Nas escolas, as disputas colocam em jogo, principalmente, a compreensão sobre delimitações e sobre significados dos campos de conhecimento, seus processos (vocabulário, discursos e métodos) e suas funções na vida dos alunos. Entram, ainda, questões de valor e de distinção que os diversos campos de conhecimento assumem numa sociedade.

No livro “Para onde vai a Educação” Jean Piaget (1986) apresenta o conceito de estruturas subjacentes. Ou seja, o domínio completo de uma área de saber permite que o indivíduo busque conexões com outros campos de conhecimento. Essa questão se aproxima da expressão criada por Vigotsky (1993) em “Pensamento e Linguagem”; “solidariedade didática”. Nesta solidariedade, as disciplinas atuam coesas e cada uma facilitaria o aprendizado das demais. É neste aspecto que Jerome Bruner (1960) concebe a noção de estrutura cognitiva, campo no qual deriva a intuição, o pensamento analítico e a prontidão para a aprendizagem. A aprendizagem pela descoberta permitiria delinear um currículo em espiral, no qual existissem fronteiras entre as disciplinas. Desse modo, em torno de uma matéria se fundamentariam todos os demais conhecimentos.

As teorias cognitivas de Piaget, Vigotsky e Bruner elucidam muitas possibilidades de compreendermos o lugar da disciplina Ética nos currículos universitários artísticos. De fato;

Ética na sociedade não é um código de leis, faça isto, não faça aquilo, mas o exercício da vontade livre da cada cidadão que visa o bem comum e procura se esforçar para que a justiça prevaleça em todas as situações. Na prática do bem comum se encontra a chave da ética na sociedade, e não no individualismo desenfreado e na competição acirrada tal como é observada em muitos grupos (LINS, 2010, p. 6).

Ao traçar um panorama comparativo das políticas de currículo nacional, Lopes (2006) traz uma questão pertinente: porque a ideia de currículo nacional permanece? Para a autora, as comunidades epistêmicas são grupos legitimados socialmente que influenciam as políticas curriculares e assumem papel importante, tanto no meio governamental quanto no campo educacional, articulando poder e saber. Assim, não é por acaso que as recentes reformas

curriculares nos cursos de bacharelado artístico permanecem como campo de defesa de uma cultura comum sobre o papel da universidade:

Assim entendida, a universidade orienta-se na direção de assegurar a livre manifestação de pensamento, de responder às necessidades da sociedade coletiva e melhora a vida social, de administrar-se de maneira participativa, propiciando vivência democrática aos seus estudantes e aos que nela trabalham. Assume-se, portanto, como órgão da sociedade civil com autonomia em face do Estado e comprometida com o estudo da realidade econômica, social e política e sua transformação. Pratica a crítica do conhecimento existente, ao mesmo tempo que se dedica a discutir e questionar sua própria existência, o que pressupõe indagar continuamente sobre seus rumos e fazeres e exercitar de forma radical o seu papel social (ALMEIDA, 2012, p. 49).

Esta lacuna no levantamento referente ao tópico inicial deste capítulo me leva a concordar com outros autores: o currículo nada tem de ingenuidade ou imparcialidade porque é um campo de disputa. Neste sentido há um importante texto que marcou o cenário educacional brasileiro ao propor uma revisão crítica sobre currículo. A referência elaborada pelos Professores Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomas Tadeu da Silva (2002) entende o currículo como artefato social e cultural, longe de uma técnica neutra porque ele implica relações de poder, conhecimento e cultura.

Com palavras semelhantes, Cipriano Luckesi (1994) procura desmistificar o senso comum pedagógico em relação a este assunto. Para ele, em uma visão acrítica, pode-se acreditar que a simples listagem de diferentes conteúdos não revela uma filosofia de educação. Na verdade, as escolhas que um currículo propõe não são burocráticas; elas resultam de definições científicas e naturalmente comportam ideologias embutidas na construção de um perfil educacional.

No plano legal, a ausência da Ética em um documento norteador para os cursos de graduação em artes visuais pode explicitar porque o currículo é um campo em que se tentará impor tanto a definição particular de cultura quanto os valores desta cultura. No dizer de Moreira & Silva (2002, p. 26-27):

Em contraste com o pensamento convencional sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural. A educação e o currículo não atuam, nessa visão, apenas como correia de transmissão de uma cultura produzida em um outro local, por outros agentes, mas é parte integrante e atua no processo de produção e criação de sentidos, de significação de sujeitos.

## **5. A ESCOLA DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO COMO CAMPO PRIVILEGIADO DE INVESTIGAÇÃO**

A universidade é um lugar da pluralidade porque se relaciona com o mundo e o estudante entendendo ambos como elementos de um cenário híbrido. Diante da diversidade, os professores universitários têm muitas incertezas sobre a formação de artistas visuais. Refletir sobre esta questão em uma pesquisa educacional nos leva a pensar que as concepções dos professores sobre arte contemporânea e ética não estão desconectadas de um contexto social e artístico. Pelo contrário, ambas as facetas pertencem à própria natureza da área de artes visuais e de seu ensino.

A necessidade de realçar estas variáveis – social e artística – nos levou a propor a EBA/UFRJ como campo privilegiado de investigação para a realização das entrevistas. Para enriquecer o sentido da análise do conteúdo das palavras dos professores universitários, escolhemos desenvolver este Capítulo a partir de questões sugeridas por Bogdan & Biklen (1994) para a observação em contextos educacionais.

É claro que existem cursos livres e instituições universitárias dedicadas à formação de artistas visuais no Rio de Janeiro<sup>20</sup>. Há muitas instituições que marcaram e ainda permanecem em nossa cidade e que poderiam ser perfeitamente estudadas: a Escola de Artes Visuais do Parque Lage, a Sociedade Brasileira de Belas Artes, o Museu de Arte Moderna (MAM), o Liceu de Artes e Ofícios, a Escolinha de Arte do Brasil, o Centro Municipal de Artes Calouste Gulbenkian e a Oficina de Artes Maria Teresa Vieira. Como nosso propósito revela o interesse pela formação de artistas visuais no ensino superior, outras faculdades também se encaixariam no rol de opções: o Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto Bennett, as graduações oferecidas pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o Curso de Educação Artística da Universidade Salgado de Oliveira ou os Cursos de Artes na Universidade Federal Fluminense e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

---

<sup>20</sup> O catálogo *Rumos – Artes Visuais* do ITAÚ CULTURAL (2006, p. 92) caracterizado pelo mapeamento, formação e difusão de artistas contemporâneos sublinhou; “O Rio de Janeiro é o segundo centro mais importante do país no âmbito cultural. A cidade conta com um sistema de instituições que, mesmo com fragilidades financeiras e administrativas, seguem atuantes, e ainda com cursos de arte ativos, como os da Escola de Belas Artes (EBA) da UFRJ (graduação, mestrado e doutorado); os da UERJ (graduação e mestrado); a pós-graduação em história da arte na PUC (com viés eminentemente teórico); e os cursos de formação livre da Escola de Artes Visuais do Parque Lage. Os dois primeiros mantêm publicações de revistas especializadas, que são fontes importantes de circulação para a atividade artística crítica e teórica da cidade”.

Mesmo julgando a EBA/UFRJ como a instituição universitária mais longeva do Brasil, talvez ela não pudesse ser facilmente escolhida isoladamente ao lembrarmos o papel da metrópole fluminense na representação de um projeto global de imaginário nacional e local ao longo do século XX (LESSA, 2000). Uma razão mais factível para escolhermos a EBA-UFRJ aponta a sua permanência como instituição de ensino superior usada como referência pelos integrantes da comunidade artística do Rio de Janeiro, seja por reconhecimento ou por negação<sup>21</sup>. A respeito desta relação nem sempre amistosa, o crítico de arte Frederico Morais (1995) diz que:

Houve um tempo em que o aprendizado de arte estava restrito à Escola Nacional de Belas Artes ou, como alternativa a esta, o Liceu de Artes e Ofícios. Neste, a atmosfera era essencialmente técnica, naquela, mesmo com todas as restrições impostas pelas sucessivas direções acadêmicas, o aprendizado vinha acompanhado de algum tipo de discussão cultural, o que era devido à atuação individual de alguns professores. A Sociedade Brasileira de Belas Artes e a Associação Brasileira de Desenho, por sua vez, procuravam complementar o ensino da Escola Nacional, fornecendo espaço para a prática do desenho com modelo vivo ou da pintura ao ar livre (MORAIS, 1995, p. 25-26)

Fundada como Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios por membros da Missão Artística Francesa em 1816, passou a se denominar Escola Nacional de Belas Artes com o advento da República e na década de 1930 foi incorporada à Universidade do Brasil com o nome que conhecemos hoje. Mesmo com avanços e recuos, com destaque para a inauguração da segunda sede na Avenida Rio Branco e a traumática transferência para a Ilha do Fundão em 1975, é inegável o seu protagonismo na vida cultural brasileira. Neste aspecto, como primeira instituição de ensino artístico do Brasil, estamos considerando o seu irrefutável papel na formação de incontáveis gerações de profissionais da área de artes visuais nos cursos de Pintura, Escultura, Gravura, Cenografia, Indumentária Licenciatura, Desenho Industrial, Paisagismo e Composição de Interiores e mais recentemente, História da Arte e Restauração.

Se a arte de hoje abriga múltiplos territórios, visões e práticas, é natural que a EBA/UFRJ repercuta esta pluralidade e também reúna representantes dos variados modos de expressão artística. Se até meados da década de 1990 a primeira instituição de ensino artístico brasileira guardava certo distanciamento acerca da arte contemporânea, hoje, pouco a pouco, temos professores e alunos articulados com este referencial, sem deixar, no entanto, de travar um debate, ora velado, ora acalorado, com as demais tendências que se sobrepõem e

<sup>21</sup> “O Curso de Licenciatura em Desenho e Plástica habilitava ao magistério de Desenho, Modelagem, História da Arte, Iniciação às Artes Aplicadas e Artes Industriais, em grau médio. O currículo elaborado foi uma transposição quase *ipsis literis* do vigente na época na E.B.A – Escola de Belas Artes da UFRJ. Tal currículo revelou-se, entretanto, dentro de pouco tempo, inadequado às nossas condições peculiares, visto não atender às necessidades financeiras de uma Instituição particular de ensino que, como sabemos, não recebe auxílio ou subvenções externas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Curso de Licenciatura em Educação Artística. RJ: Instituto Metodista Bennett, 2007, 76 p.)”.

caracterizam a Escola do século XIX até os dias atuais. No final deste Capítulo, veremos que, diante desta variedade de posicionamentos estéticos, é importante conhecermos como a disciplina Ética é oferecida no contexto da EBA/UFRJ.

#### **4.1. Transformações ocorridas na instituição artística a partir da década de 1990**

A partir da década de 1990, em nossa jornada como ex-aluno do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da EBA-UFRJ, colhemos algumas impressões que nos permitiram verificar muitas transformações sociais e artísticas ocorridas no intervalo de quinze anos. Da convivência inicial, lembro-me de um texto publicado em uma revista universitária de circulação interna que causou grande impacto. Vamos reproduzir “A EBA ainda é uma escola de arte?” para melhor entendimento sobre o grau de sua repercussão:

A EBA acabou de completar 180 anos de existência e sua imagem não é muito diferente da época de sua fundação. É claro que uma instituição com mais de 150 anos de idade passa por períodos bons e ruins, mas é de se estranhar quando os períodos ruins ficam por tanto tempo. Não é fácil saber de quem é a culpa pelos problemas da escola, pois analisando bem encontraremos problemas mais ou menos graves em todos os níveis. Os calouros que entram na faculdade normalmente não são devidamente preparados e muitas vezes não se têm nem noção de que estudar artes não é como estudar matemática ou medicina. A prova de habilidade específica que os candidatos são obrigados a fazer não tem valor avaliativo nenhum! Não é sabendo desenhar uma “lixerinha”, com belo claro-escuro, ou seja lá o quê, que se avalia alguém. Na prova não é cobrada a mínima noção de teoria da arte ou mesmo do fazer artístico. Dentro da escola o aluno é submetido a um currículo muitíssimo atrasado e desatualizado. Matérias de relevância questionável, como geometria descritiva, por exemplo, é dada de forma inaplicável às artes plásticas. A necessidade desta matéria é questionada até mesmo pelos professores, entre os alunos é praticamente uma unanimidade. O mais estranho é que nem mesmo quem apoia esta matéria e outra do currículo não tem muitos argumentos para defendê-las, o que nos leva a concluir que estas matérias servem apenas como cabide de empregos para ex-alunos sem muito talento. Além de uma profunda reestruturação no currículo da Escola de Belas Artes, nós precisamos também é de uma reforma no sistema de admissão de professores, pois os critérios atuais só favorecem aqueles que têm uma vida acadêmica cheia de mestrados, doutorados e CRs elevados e isto nem sempre é sinal de competência e/ou didática. São poucos os professores da EBA que procuram se reciclar e se atualizar. A maioria, depois que entra na escola, dá a mesma aula desde o primeiro ano de ingresso até o dia da aposentadoria. O que este tipo de pessoas precisa entender é que a arte e todas as coisas hoje em dia se atualizam assustadoramente rápido e não faz sentido estudar da mesma forma que se estudou há um ou dois séculos atrás. Acho que a EBA para algumas destas pessoas representa um lugar onde as coisas não mudam, uma terrinha do faz-de-conta, fora da realidade, onde sendo competente ou não você terá o seu salário no fim do mês. Usando uma comparação com o curso de informática daqui da UFRJ, por exemplo, seria impossível ter aulas em equipamentos de 10 ou 15 anos atrás, e na arte é a mesma coisa; como podemos ter aulas com 50, 100, 200 anos de atraso? As consequências geralmente aparecem nos salões e no próprio mercado (...).

O texto de Felipe Barbosa (1998, p. 9-10), na ocasião estudante do Curso de Bacharelado em Pintura, expõe um grande questionamento à Escola, mas preso ao excesso de acidez, não há uma crítica construtiva aos inúmeros temas que procura abordar: exame de habilidade específica, desatualização curricular, seleção de professores e infraestrutura. No

desabafo juvenil, na comparação entre arte e informática, o aluno enxerga suposta hierarquia entre a produção contemporânea e os períodos mais remotos da visualidade. No mesmo período, um trecho do artigo do professor Eneas Valle intitulado “Pós-Modernismo e o mito da Arte – Implicações” (1998, p. 131 - 132) é análogo à crítica do estudante, embora demonstre ao menos uma proposição:

No Brasil deste fim de milênio, não vejo nenhuma razão para pessimismo, muito pelo contrário. É por isto que me inscrevi para fazer esta comunicação, a fim de propor a um público mais amplo e interessado a reforma urgente dos cursos de graduação da EBA, os quais ainda refletem uma realidade de 30 anos atrás, quando foi feita a última reforma nessa unidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A reforma que proponho deve começar pela tomada de consciência de que a EBA não é mais uma escola isolada com foi antes de sua incorporação à UFRJ. Isto implica em pensar em primeiro lugar a universidade e o papel que esta deve desempenhar na formação do olhar e da cidadania. O atual diretor da EBA, Prof. Vitorino de Oliveira Neto, elegeu-se com a plataforma de transformar a EBA num centro de excelência. Tendo sido ele o criador do Laboratório de Computação Gráfica da EBA, não há por que duvidar da sinceridade de suas intenções. Entretanto, sem a participação ativa e interessada dos professores e estudantes, corre-se o risco de que as reformas seja apenas nominais e cosméticas. De minha parte, estou propondo a transformação de três departamentos, que são: em primeiro lugar, o BAB, que é responsável pela emissão de diplomas de pintura, escultura e gravura e que forma apenas artesãos de feiras livres tais como a Feira Hippy de Ipanema; em segundo lugar, os departamentos BAF e BAR, que oferecem apenas cursos para o básico e não têm nenhum compromisso com a realidade profissional. Minha proposta é que esses departamentos sejam substituídos pelos seguintes departamentos: um departamento de Artes Plásticas e Ilustração Ficcional; um departamento de Restauração e Ilustração Científica; e finalmente um departamento de Licenciatura em Artes Visuais. Evidentemente uma tal mudança implica uma reforma curricular que envolverá todos os demais departamentos da EBA. Sem ela, entretanto, não vejo como modificar a atual situação de trágico desperdício, tanto de recursos humanos como de oficinas e equipamentos valiosos, que é a característica da EBA há muitos anos.

A ponderação de Valle sobre a EBA/UFRJ tem sentido ao analisarmos os trabalhos de Vasconcellos (1994) e Fernandes (2001), respectivamente, sobre a tentativa da reforma curricular de 1855 vislumbrada por Manuel de Araújo Porto Alegre e a presença de professores estrangeiros convidados pelo arquiteto Lúcio Costa depois da sua nomeação como interventor da Revolução de 1930<sup>22</sup>. As dificuldades enfrentadas pelos dois ex-diretores culminaram com os seus afastamentos e insinuam algum tipo de resistência à mudança, cronologicamente, pelo florescer da industrialização e pela presença da Arte Moderna. Esta resistência representaria o apego a uma forte tradição artística neoclássica, símbolo da presença do grupo fundador da Escola: a Missão Artística Francesa<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Mais recentemente, a Delmas (2012) analisou as condições que permitiram a construção do Curso de Licenciatura em Educação Artística com destaque para os impasses entre as diferentes comunidades disciplinares envolvidas.

<sup>23</sup> Sobre a EBA/UFRJ no século XIX, Luís Antonio Cunha (2005, p. 120) afirma; “Numa primeira aproximação, pode parecer que o ensino da Academia de Belas Artes fosse idêntico ao do Liceu de Artes e Ofícios, de que tratarei mais adiante. Nos dois se ensinavam desenho, escultura, gravura, estatuária. Há, entretanto, diferenças importantes. A academia foi criada para ser uma escola superior, enquanto o liceu era a “escola do povo”.

Feita esta observação, é dever enfatizar que a atitude crítica dos textos acima citados também tem ressonância externa aos bastidores da EBA/UFRJ:

Dirão que a baixa qualidade do ensino resulta da falta de recursos. Pode ser. O fato é que, sempre que ouço falar sobre a situação das escolas de arte, as notícias são desanimadoras. Para citar apenas dois exemplos, a Escola de Artes Visuais do Parque Lage emenda um crise na outra (e uma diretoria na outra), enquanto a Escola de Belas Artes da UFRJ vive um conflito entre o anacronismo e o vale-tudo. Numa e outra, o aluno que tiver vocação para pintura está perdido: ele será condicionado a crer que a pintura morreu, que não existem mais pintores, que o negócio é fazer instalação etc. Tudo muito triste. Mas, se as escolas de arte não ensinam mais técnicas de pintura, escultura etc., deveriam ao menos ensinar algo realmente útil: que uma carreira de sucesso se constrói com o acúmulo de capital social, isto é, vence o artista capaz de estabelecer contatos e criar laços com os agentes estratégicos do sistema da arte – marchands, curadores, galeristas, críticos, etc. Não importa a qualidade do seu trabalho, ideia superada do passado: vale a rede de relacionamentos, capaz de transformar qualquer coisa em arte (TRIGO, 2009, p. 195-196).

Esta atitude crítica não é compactuada pelos demais grupos artísticos presentes no cotidiano da instituição. A tradição artística neoclássica ou acadêmica que se opõe ao “vale tudo” da arte contemporânea também comporta o modernismo de uma geração que veio da Avenida Rio Branco e formou discípulos na Ilha do Fundão. A digressão de Angela Ancora da Luz (1996, p. 267-468) exhibe esta multiplicidade, ao lembrar Onofre Penteado, Francisco Ferreira, Píndaro Castello Branco, Adir Botelho, João Quaglia, Carlos Magano, Abelardo Zalar, Mario Barata e Quirino Campofiorito. A citada autora não deixa de analisar o conflito entre estes educadores-artistas modernos e a tradição acadêmica assim como o embate destes mestres com a percepção generalizante da comunidade artística do Rio de Janeiro em relação a um suposto conservadorismo generalizado na Escola:

Não se pode desconhecer que o ensino acadêmico marcou a didática da EBA, canonizando, rapidamente, a modernidade que nos chegava, sobretudo, através da Europa, mas nunca deixaram de existir artistas efetivamente modernos em nosso meio. No momento em que a repressão se abateu sobre intelectuais e artistas, expurgando o que de mais autêntico, em termos de modernidade, a Escola possuía e, ainda, pelo fato da EBA estar presa à universidade onde os coronéis decidiam o que era melhor ou pior, por um movimento de deslocamento Freud explica tornava-se assim estigmatizada como centro de ensino de arte. Todo o horror governamental, sentido por artistas e críticos daquele tempo deslocava-se para a Escola de Belas Artes. O poder associava-se ao gosto de uma arte unívoca. A Escola era vista sob o ângulo da academia ultrapassada, fazendo com que os alunos que nela estudavam tivessem que inadmitir suas qualidades e, fatalmente, passar pelas oficinas do MAM e, sobretudo, pela Escola de Artes Visuais do Parque Lage para poderem se considerar “artistas”. Era salutar, para aspirarem ao bom êxito, omitir o nome da Escola de Belas Artes, declarando, apenas o da EAV e das Oficinas do MAM. Assim se desvinculava a possibilidade de inferir à Escola de Belas Artes qualquer bom êxito obtido por seus alunos. (...) Esta necessidade de abrir-se ao novo estava presente nestes artistas e mestres da EBA. Conviviam e se antagonizavam com colegas, para quem o cânone, a unicidade e as questões acadêmicas deveriam permanecer intactas, posto que, para tal grupo, constituíam-se verdades estéticas eternas e imutáveis. Ao aparente conformismo da escola, eles respondiam com o inconformismo. Tinha pela frente duas forças de oposição. Dentro da Escola, as bases acadêmicas ainda vivas. Fora dela, as da modernidade que, apriori, já rejeitava a EBA. Em tudo isto, dentro e fora, podemos perceber que as obras produzidas não eram suficientes para desvincular o objeto político, do visível, onde se dá a experiência estética.

Acadêmicos, modernos e contemporâneos não representam, necessariamente, um departamento, ou curso na EBA/UFRJ porque em vários momentos há uma interligação destes grupos com comunidades artísticas externas como a Sociedade Brasileira de Belas Artes, a Escolinha de Arte do Brasil ou a Escola de Artes Visuais do Parque Lage<sup>24</sup>. Este perfil de abertura resume o que já ocorre desde a década de 1950. Nesta direção, os grupos não se organizam somente por interesses profissionais ou afinidades estéticas comuns<sup>25</sup>. No caso da EBA, estes grupos se reconhecem mediante a uma extensa formação artística que reúne diretamente professores, alunos e indiretamente funcionários e visitantes.

A observação inicial sobre este tipo de “sociabilidade” me permitiu inicialmente reconhecer três comunidades artísticas que representavam três tendências<sup>26</sup>. Este olhar, apreendido em debates que procurei resgatar aqui, descreve o contexto educacional da EBA/UFRJ para realçar as concepções dos professores sobre arte contemporânea e ética do capítulo seguinte. Sem ele, não haveria sentido em apresentar as recentes transformações da instituição na qualidade de docente da Faculdade de Educação da UFRJ atuante no Curso de Licenciatura em Educação Artística a partir de 2007.

Este reencontro com a EBA/UFRJ me fez rever a história do ensino das artes visuais em nosso país e constatar o peso da tradição artística européia no Brasil. Osinski (2001) considera que a criação das primeiras Academias de Arte, na verdade, teve a sua origem no Renascimento Cultural do século XVI. O apogeu destas instituições ocorreu no período neoclássico com o fortalecimento da Academia de Pintura de Paris (1648) e a Academia de Roma (1666). Ambas privilegiavam um sistema de distinções com prêmios concedidos aos alunos-artistas de destaque sendo submetidas a um rígido controle monárquico. A preferência pela cópia de modelos era legitimada com a realização de salões anuais nos quais eram

---

<sup>24</sup> O estudo de Dabul (2001) mostra que até o final da década de 1990, um trabalho “não-autorizado” no Parque Lage geralmente estava associado à pintura acadêmica.

<sup>25</sup> A respeito da inserção social, o trabalho de Zoladz (2011, p. 44) diz que: “No caso dos artistas, eles encontram nelas (grupos ativos) uma forma de encorajamento, para enfrentar emoções novas direcionadas para revelar ainda o que não se conhece”.

<sup>26</sup> “Logo, a sociabilidade é esse território em que você está indo lidando com as interações, com as redes de interações, com as situações interacionais dos mais diferentes tipos. É claro que, num outro plano, tudo é sociabilidade. Se você quiser ter um pouco de precisão, vale a pena fazer alguns esforços não muito dogmáticos e distinguir algumas áreas que são tipicamente classificáveis como áreas de reflexão sobre a sociabilidade. Por exemplo, o folclore lida com a temática da sociabilidade, através dos jogos, das festas, das comemorações, o que está ligado diretamente à observação dos indivíduos em interação. Acredito portanto que a tradição interacionista ajuda bastante a lidar com essa questão da sociabilidade, do cotidiano, da microsociologia, do dia-a-dia, do convívio, dos encontros e dos desencontros, da negociação da realidade e da definição de situações (REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS, 2001, p.205) ”.

oferecidas premiações para os estudantes de maior destaque<sup>27</sup>. Este modelo torna clara a influência das primeiras Academias na organização implantada na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em 1816. Tudo leva a crer que, no caso brasileiro, este paradigma também tenha afetado a permanente renovação do grupo acadêmico na Escola. Com o passar do tempo, esta hegemonia atingiu a organização das disciplinas dos diferentes cursos de graduação artística na EBA/UFRJ.

Ainda hoje, estes cursos têm um ciclo básico no qual a disciplina Desenho é a base para o aprendizado das inúmeras ênfases artísticas. No Departamento de Análise e Representação da Forma (BAF), no qual estou vinculado como colaborador nas disciplinas de Desenho Artístico e Criação da Forma, percebi um ambiente de não ortodoxia em relação ao passado, ressaltado em conversas que demonstravam a proposta da criação de um Curso de Bacharelado em Ilustração, modalidade visual aberta ao infinito número de experimentações. Em última análise, a minha própria vinculação como colaborador oriundo de uma unidade acadêmica da UFRJ cuja atribuição não é especificamente a mediação do conteúdo de artes visuais, mostrou certa flexibilidade que seria impensável anteriormente. Talvez esta flexibilidade demonstre uma variedade no próprio grupo artístico de maior longevidade na Escola. Se os acadêmicos mais ortodoxos ainda privilegiam a representação neoclássica da figura humana e se fixem em artistas do século XVIII como Ingres ou Jacques Louis David, os neo-acadêmicos, sem ignorar os artistas citados, sentem-se atraídos pela nova figuração, a fotografia e o hiper-realismo. Para Smith (2006, p. 280):

Talvez paradoxalmente, as iniciativas para ressuscitar o classicismo tenham sido um fato recorrente na história da arte do século XX e assumido várias formas. Em primeiro lugar, houve um recuo conservador perante os supostos excessos do modernismo (o chamado retorno à ordem inspirado pelos horrores da Primeira Guerra Mundial). Na primeira metade do século, a arte de formas e alusões clássicas esteve vinculada aos esforços que diversas ditaduras – fascista, nazista e soviética – empreenderam para apossar-se de uma identidade soberana. Em décadas posteriores, o classicismo ressurgiu e adotou um número considerável de roupagens distintas e aparentemente contraditória (SMITH, 2006, p. 280).

A mesma não ortodoxia também observamos para entender que o modernismo de hoje não é exatamente o mesmo do passado recente na EBA/UFRJ. O legado de atuação do gravador Oswaldo Goeldi é patente na Escola, mas é possível dizer que o expressionismo também desdobra outras variações artísticas como o grafite e a arte do pôster. Recorremos novamente à Smith (2006). Ele considera como marco do neo-expressionismo a exposição de 1981 realizada na Royal Academy of Arts, em Londres:

---

<sup>27</sup>Recentes estudos de historiografia artística sobre a Arte Brasileira no século XIX tem procurado situar o método da cópia e sua propriedade pedagógico-analítica (VALLE, 2007) como uma expressão distante de uma conotação tradicional. Ver, por exemplo; <http://joosexoseminario.wordpress.com/>

A exposição abrangeu quatro tendências principais. A primeira delas envolvia pintores abstratos que praticavam, na tela, variedades do minimalismo, entre os quais artistas como Robert Ryman, Brice Marden e Alan Charlton. Havia ainda sobreviventes de diversos movimentos de arte que floresceram no passado recente, como Willem de Kooning e Cy Twombly, perpetuando a tradição do expressionismo abstrato. Andy Warhol e David Hockney, expoentes da arte pop, representavam a terceira tendência. Além disso, havia mestres isolados da pintura figurativa, como Bacon, Balthus e Lucian Freud, não alinhados a um movimento específico (SMITH, 2006, p. 170).

Mas há outro fator importante para situarmos a Escola no presente. A visita aos ateliers e a revelação sobre parte das trajetórias dos entrevistados mostrou um cenário ainda mais complexo. Os tímidos indícios de renovação no quadro docente em direção a perfis relacionados à arte contemporânea, representados pelo ingresso no magistério artístico nas décadas de 1980 e 1990 por docentes como Celeida Tostes<sup>28</sup>, Lygia Pape, Paulo Venâncio Filho, Carlos Zílio, Glória Ferreira, Milton Machado e Paulo Houayek, explicam um ambiente mais aberto à diversidade, embora a tensão entre o contemporâneo e as tendências modernas e acadêmicas se façam notar nos corredores e ateliers. As fala a seguir é de Lygia Pape (1929 – 2004). Em entrevista a Revista Arte & Ensaio (FERREIRA, 1998), fica nítido o seu sentimento de inadequação:

A&E – Como você entrou Lygia? Você era candidata única ou tinha mais alguém? Lygia – Eu fiz concurso!! Eles exigiam o mestrado e eu era uma das raras pessoas que tinha mestrado no Brasil naquela época. A&E – Você encontrou uma certa resistência, não é? Lygia – Entrei em 1982, não é uma data tão remota. A Belas Artes sempre teve dificuldade enorme de absorver qualquer coisa diferente (FERREIRA, 1998, p. 12).

O mesmo sentimento é compartilhado por Carlos Zílio em resposta à pergunta de um estudante da Escola de Artes Visuais do Parque Lage no evento “Encontro com Artistas”:

Carlos Zílio - Eu fui professor da Escola de Belas Artes por alguns anos. Foi uma experiência bastante difícil, porque a Escola é uma instituição secular, mas que não utilizou a experiência para se renovar. Considerando isso, tentei mudar um pouco a situação e propus a criação de uma área na pós-graduação voltada para a formação do artista. Este é uma solução comum na universidade brasileira: quando a graduação possui resistências institucionais difíceis de superar, busca-se contornar os problemas pela pós-graduação. Mas a coisa não é tão simples assim, porque, mesmo sem querer, você fica sujeito á inércia conservadora. Foi um trabalho que, acho, ajudou a arejar um pouco a Escola, mas não ainda na dimensão em que seria preciso. Isso do ponto de vista geral. Do ponto de vista pessoal foi uma experiência boa no sentido de que travei contato com alunos interessantes. Todo professor diz isso, e é verdade: a única coisa boa de ser professor é que você é obrigado a responder ao questionamento do aluno. Isso cria uma dinâmica produtiva para você, professor, também (FATORELLI, 2012, p. 34).

Nas diferentes citações deste tópico é possível notar que os partidários do grupo contemporâneo tem procurado expor, em entrevistas e artigos, o debate sobre reformas curriculares que sempre marcou a EBA. No depoimento de Zílio transmite a impressão que o

---

<sup>28</sup>O estudo de Costa (1994) procura situar Celeida Tostes, Hélio Oiticica, Angel Vianna e Augusto Rodrigues como “artista-educadores” porque não separam filosofia de vida e filosofia de ensino artístico.

grupo contemporâneo está na berlinda. À exceção de docentes vinculados a outras linhas de pesquisa, consideramos que os partidários desta tendência desfrutam de uma ascensão cada vez maior no Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da UFRJ. Neste cenário, é inevitável supor que alunos representantes dos modernos e acadêmicos, hoje em pequena maioria na Escola, tenham oportunidades menores de lograrem êxito em candidaturas a cursos de mestrado ou doutorado na instituição. É possível antever as consequências que este cenário poderá implicar em vagas para concurso do magistério artístico voltado para a reposição de aposentadorias. Somada a esta incerteza, as tensões existentes entre as inúmeras vertentes artísticas em relação à disputa pela hegemonia estética na Escola também simbolizam transformações que poderão acontecer nos próximos anos em relação ao currículo dos diferentes cursos de graduação.

## 5.2 A disciplina Ética no cursos de graduação da EBA/UFRJ

**Tabela 3 – Presença da disciplina Ética nos cursos de graduação da EBA-UFRJ**

<b>Curso</b>	<b>Possui a disciplina</b>	<b>Período</b>	<b>Modalidade</b>
Composição de Interiores (BAU)	Sim	8	Obrigatória
Composição Paisagística (BAU)	Sim	7	Obrigatória
Artes Cênicas/Cenografia e Indumentária (BAU)	Sim	7	Obrigatória
Desenho Industrial (BAI) Comunicação Visual/Design (BAV), Escultura (BAB) , Pintura (BAB), Gravura (BAB), Licenciatura em Ed. Artística/Artes Plásticas e Desenho (BAR), História da Arte (BAH), Conservação e Restauração (BAH)	Não	-	-

**Fonte** – tabulação do autor a partir de consulta à base de dados eletrônica.

Em consulta ao portal do Sistema de Gestão Acadêmica da UFRJ<sup>29</sup> observamos que todos os Cursos da EBA/UFRJ possuem as disciplinas Estética I e II. Por outro lado, somente os cursos Artes Cênicas, Composição Paisagística e Composição de Interiores têm a disciplina “Ética” como componente curricular obrigatório e isto mostra uma lacuna importante nas demais graduações. O caso mais grave é o de Desenho Industrial porque estes estudantes não têm disciplinas de Estética ou Ética Profissional. O conteúdo da Ementa de Ética Profissional é: “Objetivos da ética. A ética e a filosofia. A evolução da ética da antiguidade aos tempos modernos. Aspectos éticos nas artes plásticas. Ética profissional (30 horas, 2 créditos, Departamento BAH)”.

---

<sup>29</sup>[www.siga.ufrj.br](http://www.siga.ufrj.br)

## 6 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS SOBRE ARTE CONTEMPORÂNEA E ÉTICA

### 6.1. Definição da amostra dos professores entrevistados

Tabela 4 – Quantitativo de professores entrevistados por Departamento na EBA/UFRJ

Departamento	Cursos de graduação	Entrevistados (n.º)
BAB (Artes Base)	- Artes Visuais/Escultura, Gravura e Pintura	4
BAF (Análise e Representação da Forma)	-	3
BAH (História e Teoria da Arte)	- Conservação e Restauração - História da Arte	2
BAI (Desenho Industrial)	- Desenho Industrial/Projeto de Produto	0
BAR (Técnicas de Representação)	- Curso de Licenciatura em Educação Artística/Habilitações: Artes Plásticas e Desenho	1
BAU (Artes Utilitárias)	- Artes Cênicas/Habilitações em Cenografia e Indumentária - Composição de Interiores e Composição Paisagística	2
BAV (Comunicação Visual)	- Comunicação Visual Design	0
<b>Total de entrevistados</b>		<b>12</b>

Fonte: tabulação do autor.

Na tabela acima, as disciplinas do Departamento de Análise e Representação da Forma (BAF) estão presentes nas grades curriculares de cursos dos demais departamentos. No primeiro grupo entrevistado, nove professores estavam próximos de meu círculo profissional na Escola. Destes, eu tive aulas com cinco docentes no Curso de Licenciatura da EBA/UFRJ. Com quatro eu mantive contato regular desde a década de 1990, sendo dois aposentados e dois em sala de aula. O último eu refiz contato a partir de um professor da Banca de Qualificação do Doutorado. Também há um casal que conheci no Curso de Mestrado em 2004 e que hoje atua no magistério artístico. Outra dupla de entrevistados foi contatada mais facilmente porque eles eram meus colegas em disciplinas do mesmo departamento (BAF) no qual atuo como colaborador. No segundo grupo, três chegaram até a mim de diferentes maneiras; um foi professor responsável pelas atividades de minha atual monitora, o segundo também por contato de um membro da Banca de Qualificação e o último foi localizado com o

apoio de um amigo. Esta configuração permitiu alta receptividade: todos participaram e eu informei que os nomes de cada um não seriam identificados na Tese. Oito professores preferiram responder a entrevista por correspondência eletrônica e quatro entrevistas foram realizadas com gravador. A amostra de entrevistados atingiu dez por cento do total de professores efetivos da EBA/UFRJ e contemplou professores de diferentes tendências artísticas e suas variações: acadêmicos, modernos e contemporâneos.

Foram entrevistados doze professores da EBA/UFRJ durante o período de maio à junho de 2013. Em se tratando de uma Tese exploratória, as perguntas espelharam as questões de estudo e estas foram previamente divididas em duas grandes categorias iniciais: “arte contemporânea e ética” e “ética e formação de artistas visuais no ensino superior”. Estas duas categorias permitiram estabelecer relações e desenvolver a análise de conteúdo das entrevistas (BARDIN, 2002). Como veremos a seguir, este procedimento nos permitiu nomear diversas sub-categorias, tais como “é um problema”, “interferem de diferentes maneiras” ou “compreender a diversidade”.

**Tabela 5 – Categorias e questões de estudo da entrevista**

<b>Categorias</b>	<b>Questões de Estudo/ Entrevista</b>
1-Arte Contemporânea e Ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Como o professor observa os estudantes que não conseguem se distanciar da influência artística de um determinado artista?</li> <li>b) Quais seriam os significados das definições universalista e particularista de arte?</li> <li>c) No debate acirrado sobre definição de arte, qual seria a relação entre apropriação ou releitura e valores éticos?</li> </ul>
2-Ética e formação de artistas visuais no ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>d) Os valores éticos interferem ou não no desenvolvimento da linguagem artística do estudante?</li> <li>e) Quais virtudes você considera necessárias para o professor atuante na formação de artistas visuais no ensino superior?</li> <li>f) Em sua proposta de ensino na formação de artistas visuais, como você costuma trabalhar valores éticos?</li> </ul>

**Fonte:** tabulação realizada pelo autor

A preocupação foi constatar quais as categorias de análise<sup>30</sup> que apareceriam com maior frequência em “expressões-sínteses”. Por conseguinte, o número de determinadas sentenças refletiu a discussão sobre o quadro teórico do Capítulo 3. Nas tabelas a seguir, estabelecemos o número de contagens correspondentes às expressões decodificadas em cada pergunta e em seguida, empreendemos um esforço analítico. Vamos conhecer estas concepções:

<sup>30</sup> “No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples”.

## 6.2. O que dizem os professores universitários?

### 6.2.1 Arte Contemporânea e Ética

**Tabela 6- Como os professores observam os estudantes que não conseguem se distanciar da influência artística de um determinado artista?**

Sub-categorias	Expressão síntese	Incidência
É um Problema	AL – “Acho que o ensino universitário é em grande parte responsável por esse não conseguir se distanciar dessas influências, conforme você se refere”.	5
É inerente ao processo de aprendizagem	AR – “Acho normal. Geralmente os estudantes são muito jovens e ainda não criaram o seu próprio estilo e é natural que sejam influenciados pelas manifestações artísticas que lhe agradem”.	4
É inerente ao processo de aprendizagem, mas tenho ressalvas	JV - Em princípio não vejo nenhum problema nisso. (...). O irônico é que, quanto mais se esforçam para isso, mais iguais entre si eles se tornam.	2
Não é um problema na graduação	SA - Não creio que no estágio onde desenvolvo meu trabalho (...) exista já uma linguagem artística definida e que possa ser relacionada à alguma influência externa, de artistas ou de Escolas.	1

Fonte: tabulação do autor

#### **É um problema**

**GL** – “Usar o trabalho de um artista para estudo é um caminho, mas isso não pode se tornar um vício. O jovem artista, aluno, deve se desafiar a encontrar o novo, o que ele não sabe e não se acomodar em fórmulas já conquistadas”.

**HC** – “Contudo, o distanciamento das influências não é tarefa simples, pois depende de maturação, continuidade e reflexão. O aluno que porventura tenha essa dificuldade deverá ser estimulado a enfrentar o desafio desse crescimento, que é um caminho difícil e que requer persistência”.

**MW** – “Eu observo quando há uma influência em relação à construção pictórica e ao pensamento visual ou se é uma questão temática. Quando for temática eu peço que ele encontre o pensamento visual que agrada e não o tema. Porque o tema leva ao pastiche. Mas quando você entende em termos estéticos e não em termos temáticos, você absorve este conhecimento que o pintor construiu para si”.

**MM**– “É preciso distinguir que tipo de influência está submetendo o indivíduo que está pesquisando e estudando artes, no caso, artes plásticas”.

### É inerente ao processo de aprendizagem

**JS** – “É até bacana... é como se fosse um rito de passagem. Isto acontece com qualquer artista, é natural, é uma identificação e aquilo vai te influenciando e você tem que ter uma força interna para se libertar, é um amadurecimento dentro da produção de arte”.

**PS** – “A primeira postura do professor é de recepção. Ele tem que estar aberto às referências que o aluno vai trazer. Se for o contrário, ele vai chegar e mostrar um monte de slides e vai falar: a partir de agora vocês têm que entender que isto é uma coisa legítima. Não acho que ele tenha que se afastar desta matriz, de repente... mas também não estou desmerecendo a importância da Escola, senão não estaria aqui também, mas a partir deste material você tem que trabalhar no próprio percurso acadêmico do aluno”.

**RN** - É normal um jovem que ainda procura seu caminho na arte se amparar em influência de algum artista consagrado. Considero um fato perfeitamente normal dentro do processo de aprendizagem.

**Tabela 7 - Quais seriam os significados das definições universalista e particularista de arte?**

Sub-categorias	Expressão síntese	Incidência
Eu conheço as duas posições, mas eu me identifico com a definição particular	LB – “De certa maneira é uma imposição definir arte universal, eu fugiria disso mesmo em um mundo globalizado, a pluarildade dos povos sobrevive”.	4
Eu conheço as duas posições, mas eu me identifico com a definição universal	JV – “A contemporaneidade acomodou-se ao clichê segundo o qual “tudo é cultural”, já que isso legitima o clichê niilista segundo o qual “tudo é arte”.	3
Eu não sou crítico de arte	JS – “Eu não me coloco aqui como historiador, e nem critico, eu procuro falar aqui como artista que fala para artisita também”.	2
Não há separação	AL – “Não vejo as coisas separando atemporalidade e particular. A arte está sempre nos fazendo perceber o que é temporalidade e cultura”.	1
São definições do mercado	GL – “Creio que há de se fazer uma reflexão sobre esses formatos porque (...) há possibilidades de pesquisas e processos de expressão diversos daqueles que o mercado entende”.	1
Reconheço ambos, mas prefiro não opinar	HC – “Compreendo a arte como campo sensível que toca e faz uso de atemporalidades por oferecer ao diálogo aspectos essenciais do humano e suas volições. Em contrapartida, sendo o homem produtor e produto de culturas, a arte igualmente se oferece como lugar de questões recortadas pelo cultural”.	1

**Fonte:** tabulação do autor

### **Eu conheço as duas posições, mas eu me identifico com a definição particular**

**MW** – “A definição universalista, atemporal de arte não pode existir porque limita o pensamento das pessoas em relação à arte. Persiste no Brasil e existe gente no nosso circuito que diz o que é e o que não é arte contemporânea... Mas ao olhar os livros vemos diversos tipos de expressão. Do figurativo ao neoclássico, barroco, impressionista, moderna, objetos, instalação”.

**MM** – “Vida é sinônimo de Arte e, tanto a vida como a Arte devem ser livres e não podem ter nenhum constrangimento moral ou ético para exercício da potência em afirmar a vida arte”.

**PS** – “Está tudo baseado numa abordagem antropológica.. em um entendimento de arte como um sistema cultural, que é como... assim acredito que para você compreender o pensamento por exemplo.. o pensamento visual de um determinado grupo, um grupo de jovens, você tem que procurar perceber o que aquilo significa para aquele grupo jovem porque é muito fácil você cair no equívoco de achar que aquilo é uma influencia externa, uma aculturação”.

### **Eu conheço as duas posições, mas eu me identifico com a definição universal**

**AR** – “Universal seria a arte que devido a sua importância faz parte do patrimônio de toda a Humanidade, como as pinturas de Michelangelo. Acredito que aqui o termo cultural teria uma conotação mais regional, específica em termos geográficos”.

**RN** – “Ao longo de séculos se podia determinar bem os padrões que definiam uma obra de Arte. Ao analisarmos uma pintura, por exemplo, havia vários conceitos consagrados em que se basear com relação à composição, colorido, temática... Hoje em dia, com as grandes mudanças na prática e na teoria, definir-se o que é Arte tornou-se assunto controverso”.

**Tabela 8 - No debate sobre definição de arte, qual seria a relação entre apropriação ou releitura e valores éticos?**

<b>Sub-categorias</b>	<b>Expressão síntese</b>	<b>Incidência</b>
Envolve a ética e um grande debate sobre direitos autorais	PS – “Uma época em que grandes grupos detentores do poder cultural, incorporações lutam pelo direito de propriedade intelectual”.	3
É um problema distante da formação de artistas	MM – “A História da Arte serve muito melhor para historiadores, restauradores de obras culturais, operadores e guias turísticos, antropólogos, e artistas que se identificam com correntes e tendências artísticas de períodos históricos”.	2
A releitura é uma homenagem	AR – “A releitura quando não esconde a obra original pode ser vista como uma homenagem”.	2
Possui ética relativa, depende do contexto	AL- “Esse é um debate extremamente complexo e está mais ligado aos direitos e deveres de indivíduos que vivem num determinado contexto político, social, etc”.	2
A releitura é válida, mas devemos ter restrições éticas	HC – “Talvez o limite ético dessa apropriação seja um compromisso implícito de ser esta um ato fora de uma gratuidade, de uma casualidade que não implique em contributo verdadeiro para o significado da obra”.	1
É um problema ético para a arte	JS – “Ai tudo se esgota, não há outra forma de pensamento, ai entra a releitura.. Esse e um problema da arte contemporânea”.	1
Eu prefiro mudar de assunto	JV – “Acho que se perde muito tempo com tais debates”.	1

**Fonte:** tabulação do autor.

### **Envolve a ética e um grande debate sobre direitos autorais**

**GL** – “Este debate é muito presente em nosso mercado, pois envolve direitos autorais. Usar um trabalho como referência me parece legítimo. Me parece parte do processo de pesquisa, pré-elaboração de um projeto. Releitura às vezes me soa como uma maneira de pagar carona no processo de outro com um nome bonito”.

**MW** – “Eu acho que isso é um pouco uma forma de legitimar o trabalho. Quando você se apropria ou relê é mais fácil você entrar no sistema. Aparentemente remete à toda arte moderna, o seu boom. E a releitura acaba fazendo a mesma coisa e sempre remete a algum trabalho. E geralmente é bem direto. E uma forma fácil para se legitimar. Sinceramente, elas usam a expressão de outras pessoas para se expressarem”.

### **É um problema distante da formação de artistas**

**SA** – “O único debate que participei sobre este tema, e que norteia muitas aulas na Academia, diz respeito à morte do autor, questão levantada por teóricos lá nos anos setenta do último

século. Desde então, a fronteira entre os estilos, entre o que é arte ou artesanato perdeu o interesse nas salas de aulas”.

### **A releitura é uma homenagem**

**LB** – “A releitura é perfeitamente possível em qualquer arte como homenagem, uma nova proposta. Não vejo problema desde que fique claro que o que está sendo apresentado mostre a origem da informação”.

## **6.2.2 Ética e Formação de Artistas Visuais no Ensino Superior**

**Tabela 9 - Os valores éticos interferem ou não no desenvolvimento da linguagem artística do estudante?**

<b>Sub-categorias</b>	<b>Expressão síntese</b>	<b>Incidência</b>
Interferem de diferentes maneiras	HR – “Os valores éticos interferem na vida de modo geral, sejam estes individuais ou coletivos”.	5
Os valores éticos estão presentes nas relações humanas	RN – “O estudante universitário em sua maior parte não tem muita noção desse assunto”.	4
Interferem, mas eu faço algumas ressalvas	LB – “A ética não é algo que vai cercear a criação artística, inclusive no desenvolvimento crítico a respeito de sua sociedade”.	2
Não interferem	SA- “Definitivamente não. O estudante universitário experimenta estilos, técnicas e pouco lê sobre valores éticos”.	1

**Fonte:** tabulação do autor

### **Interferem de diferentes maneiras**

**GL** – “Creio que sim, na medida em que estamos num momento em que todo conhecimento é muito disponibilizado em redes”.

**MW** – “Pois é meu amigo, os valores éticos interferem na qualidade do trabalho de qualquer um, para qualquer profissão. Não é uma questão do ser artista, do ser humano. Se você é um ser humano sem ética é complicado. Eu não saberia dizer como, mas interfere”.

**AL** – “Os valores éticos interferem sempre: são a base de qualquer atividade dentro de um contexto determinado, codificado”.

**AR** – “Acredito que os valores éticos interfiram em todos os momentos da vida de qualquer indivíduo”.

## Os valores éticos estão presentes nas relações humanas

**MM-** “A linguagem artística é o ver e ouvir basicamente. O que precede qualquer linguagem é o ver ou ouvir. Nas artes plásticas, o ver é fundamental. A representação do ver é uma outra história ou uma nova linguagem que se perde para novas linguagens, expressões de novos atos criativos fruto do vivenciado”.

**JS** – “O Gandhi tem uma frase bacana no movimento de resistência civil, de não usar tecidos ingleses... de ir para o tear e usar a roupa que parece a fraldinha... aí o cara falou que é ridículo, mas eu não reconheço beleza de onde vem o sofrimento.. E às vezes tapetes belíssimos tem mão de obra escrava e aí eu já não acho bonito”.

**JV** – “Vivemos num mundo em que o egoísmo e o egocentrismo se tornaram norma; prevalece o mais ousado e o mais oportunista. Cada vez mais, a qualidade da pessoa é medida pela sua capacidade de suplantar os que aparecem no seu caminho, não importando os meios para isso”.

**Tabela 10- Quais virtudes você considera necessárias para o professor universitário na formação de artistas visuais no ensino superior?**

Sub-Categorias	Expressão síntese	Incidência
Compreender a diversidade	HC – “Acredito que o professor de arte deva ser pluralista e deva ter interesse em estar atualizado”.	4
O professor deve ser a referência”	GL – “O professor é o elemento de ligação entre o aluno e o conhecimento”.	3
Ser humildade	AR – “Seriedade, conduta exemplar, coerência, paciência e humildade”.	2
Ser amoroso	LB – “Pode parecer superficial ou clichê.. mas é um amor pelo que faz mesmo, o gosto pelo que está fazendo”.	1
Ser relativo	SA – “Desenvolver o trabalho entendendo que em Artes tudo é relativo, e que a confluência dos estilos, comprovam a relativização dialógica da própria vida”.	1
Ser generoso	JS – “Às vezes dentro da grossura existe generosidade, (...) Precisa de um choque para andar”.	1

**Fonte:** tabulação do autor

## Compreender a diversidade

**RN-** “Além disso, tem mais alguns óbvios: um deles, no caso específico de estudantes de arte, é o orientador ter muita habilidade nas análises dos trabalhos, principalmente por que são feitas em grande parte das vezes, oralmente na frente da turma”.

**MW** – “Conhecer muita coisa, não ter preconceito, entender o que o aluno quer, o que ele busca, a sua pesquisa e entender o gosto dele.. dentro daquele gosto sempre tem coisas positivas... Sempre quando ele procura um artista que eu não conheço, eu também aprendo”.

**AL** – “Conceber a atividade de ensinar como uma atividade que vá despertar a curiosidade do aluno, dar-lhe instrumentos para pensar e achar o seu próprio caminho. E isso vale para o ensino em qualquer área”.

### O professor deve ser a referência

**MM-** “O professor deve fortalecer suas atitudes frente à sua responsabilidade profissional de orientar e estimular o potencial de cada aluno frente à profissão que utiliza as artes visuais como uma ferramenta. Fazer o aluno compreender a diferença entre criação artística e o fazer artístico como um instrumento útil, uma mercadoria ou um valor material”.

**SA** – “É preciso estar atento para diversas possibilidades de expressão artística e ter distanciamento necessário para analisar, observar, entender esta diversidade”.

**Tabela 11- Em sua proposta de ensino na formação de artistas visuais, como você costuma trabalhar valores éticos?**

Sub-Categorias	Expressão síntese	Incidência
Busco enfatizar o conteúdo	GL – “Temos uma página no <i>facebook</i> onde coloco informação e formalização de conteúdo”.	4
Trabalho valores éticos, mas prefiro não detalhar como	JV – “São importantes em qualquer setor da vida pessoal e profissional”.	3
Por meio de problemas éticos na área de arte	LB – “tem um limite aí... você não pode cometer um assasintato e dizer que aquilo é arte”.	3
Não preciso trabalhar este assunto porque ele está implícito ao conteúdo artístico	SA – “Mas o debate nunca está centrado na ética. Penso que ele está na base do trabalho, mas não paramos para pensar nela”.	2

**Fonte:** tabulação do autor

### **Busco enfatizar o conteúdo**

**HR** – “Busco enfatizar a importância do conhecimento e o compromisso do aluno com o processo de trabalho. Ao apresentar exemplos de artistas e suas obras, desenvolvo uma discussão em torno das peculiaridades do trabalho, com o objetivo de estimular o olhar do aluno sobre a coerência entre o processo do artista e seu resultado na obra, suas escolhas e a pertinência de seu exercício no enfrentamento de questões da arte”.

**RN** – “Minha principal preocupação é procurar não influenciá-los com qualquer ideologia. Assim sendo, procuro ensinar as técnicas fundamentais de desenho e pintura juntamente com informações fundamentais a respeito da história da pintura universal e brasileira para servir como apoio ao trabalho prático”.

**MW**- “E isto é pesquisa, mesmo que não esteja dentro do seu gosto pessoal... mas existe preconceito, o falar mal do trabalho do outro, de pintores consagrados... ou porque é hiper realista, ou é figurativo, ou porque é abstrato demais.. tem que entender qual é o critério do aluno.. quando tem o programa e a ementa claras você pode fazer tudo para ele crescer na carreira artística”.

### **Trabalho valores éticos, mas prefiro não detalhar como**

**AL** – “Não há diferença!”

**MM** – “Não consigo conciliar Bem com Belo já presente na obra de Platão”.

### **Por meio de problemas éticos na área de arte**

**JS**- “O artista que jogava tinta em cima de um outdoor para anular todas as outras imagens do mundo... uma questão de limpeza... aí chega um determinado momento onde o Guggenheim chama ele para uma exposição... aí ele estetiza aquela função... e o trabalho dele é jogado fora... você não pode jogar tinta no outdoor pela legislação, mas quando você tem um fundamento muda completamente a figura. O artista tem que saber até onde ele pode ir... Depois que entra no museu vira uma questão artística e no momento que sai da cidade e estetiza a gente, tem que passar a ver tudo dentro de um outro contexto”.

**PS** – “Não vale tudo no mercado da ética. A ética hoje em dia mudou. Atualmente é outra ética. E a ética cria arte!... Atualmente para mim, ela está relacionada à questão mais no plano de você jogar limpo, na constituição do trabalho, de você não falsear o trabalho, não mascarar o trabalho. Ele é o que ele é! O pensamento por trás do trabalho é onde a ética vai ser cobrada, a estrutura do trabalho, não a da apropriação”.

## CONCLUSÃO

Arte contemporânea e ética: esta é uma relação pouco explorada na formação de artistas visuais no ensino superior. Quando apresentei um projeto de pesquisa educacional que pudesse estabelecer a reciprocidade entre arte e ética, lembrei o quanto a arte contemporânea ainda é objeto de inúmeras controvérsias. Estas controvérsias alcançam os professores e suas dificuldades de mediar arte contemporânea no currículo de artes visuais. Com esta Tese de natureza exploratória damos alguns passos para subsidiar professores, pesquisadores e novos estudos. Conforme mostramos neste trabalho, a arte contemporânea é uma tendência que suscita debates e também revela artistas de grande interesse como Banksy, Robert Longo e Vik Muniz.

Muitas transformações contribuíram para este interesse. Com o Impressionismo, a crítica de arte trocou os critérios objetivos por critérios subjetivos. A liderança de Franz Cizek e Augusto Rodrigues na pesquisa sobre métodos aplicados ao desenvolvimento da expressão criadora abriu os horizontes da arte infantil para artistas e professores. As teorias de Sigmund Freud e Carl Gustav Jung trouxeram novas perguntas para a arte moderna. Jean Dubuffet, Salvador Dali e Miró são algumas referências deste período. Ao lado deles, Pablo Picasso, o artista que interligou a cultura europeia e as diferentes culturas africanas ao pintar *Les Femmes d'Alger (O Jovem Orelha Vermelha)* em 1907. Picasso marcou a pintura do século XX e também renovou a releitura, um procedimento utilizado por diferentes artistas a partir da sistematização do ensino artístico nas primeiras Academias de Belas Artes. Este legado de experimentação permitiu que os artistas da geração seguinte encarassem a apropriação em um sentido conceitual.

Com a banalização do *ready made* de Marcel Duchamp, muitos de seus seguidores passaram a incorporar em suas realizações os postulados de um segmento da crítica de arte que determinou a “morte da pintura” e mais recentemente, o próprio fim da História da Arte. O pós-modernismo decreta o fim das grandes narrativas e modelos explicativos e aposta na fragmentação. Se as tendências conceituais compreendem a arte como algo constituído pela designação, os defensores do relativismo ético também concordam que todos os juízos morais realizados sobre as artes visuais são equivalentes. Neste cenário, as grandes exposições internacionais abriram o campo artístico para o capital especulativo. Embora a globalização permita o reconhecimento da diversidade, a uniformização é patente nas propostas artísticas que se repetem nos ateliers e salas de aula.

A partir da orientação da Professora Doutora Maria Judith Sucupira da Costa Lins no Grupo de Pesquisas de Ética na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ construímos uma Tese que utilizou como fundamentação teórica principal a filosofia moral de Alasdair MacIntyre e a *Ética a Nicômaco* de Aristóteles. Para esta pesquisa educacional, nosso objeto de estudo foi a interseção entre arte contemporânea e ética. A interseção escolhida foi a releitura, um procedimento crucial para o objetivo de analisar as concepções de professores atuantes na formação de artistas visuais no ensino superior.

Tratando-se de uma pesquisa exploratória, o levantamento da produção acadêmica abrangeu o período de 2007 a 2011 e localizou um total de setenta e duas dissertações do mestrado e trinta e nove teses de doutorado. Na categoria “ética e arte contemporânea” não encontramos nenhum trabalho com foco na releitura. Por isso, a insistência em esquadrihar o assunto nas categorias “ética e formação de artistas” e “arte contemporânea e releitura” em um esforço para esgotarmos todas as possibilidades de busca. As bases para a consulta foram os portais eletrônicos da International Journal of Education Through Art (IJEAT), Journal of Moral Education (JME), do Grupo de Trabalho Educação e Arte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do Comitê de Educação em Artes Visuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca confirmou a inexistência de uma pesquisa diretamente relacionada com a abordagem desta Tese – releitura no prisma ético – entretanto, constitui uma rica referência para professores e pesquisadores de artes visuais.

De forma complementar, realizamos um mapeamento sobre a presença da disciplina *Ética* em vinte e três cursos de graduação em artes visuais localizados em universidades públicas majoritariamente federais. Os dados da amostra foram coletados nas páginas eletrônicas de cada curso e procuramos dirimir eventuais lacunas com correspondência digital encaminhada aos coordenadores de curso. Nas vinte e três capitais brasileiras, apenas três cursos oferecem a disciplina *Ética* ou propõe que o seu conteúdo seja trabalhado em outras áreas: Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal do Ceará. Este resultado nas matrizes curriculares é proporcional ao insuficiente número de estudos sobre ética no portal da ANPAP e sinaliza um baixo interesse em promover uma educação ética para os estudantes de artes visuais nas mesmas condições em que é realizada a educação estética.

Depois destes levantamentos, percebemos a necessidade de melhores subsídios para compreender a relação entre arte contemporânea e ética na formação de artistas visuais.

Mediante pesquisa bibliográfica construímos cinco tendências subjacentes ao procedimento da releitura: a temporalidade, a perda de centralidade da crítica, o desencontro entre arte e público, a hegemonia da arte contemporânea e a presença de uma interpretação marxista para o mercado artístico. Com estes elementos conseguimos identificar com melhor exatidão o debate sobre originalidade e cópia e entender que em muitos momentos ele é realizado de modo artificial por esconder perspectivas muitas vezes complementares entre a arte moderna e a arte contemporânea.

Esta Tese foi ampliada com a análise de imagens. Esta investigação sobre a releitura pelo prisma da ética distinguiu plágio artístico e as demais formas de apropriação: citação indireta, copismo artístico e citação direta. Com a ressalva que esta análise privilegiou imagens bidimensionais e não digitais, julgamos ter realizado uma importante contribuição para elucidar até que ponto a perspectiva conceitual dissimula a realização artística. Esta dissimulação em alguns casos pode chegar ao ponto de desrespeitar os princípios e valores éticos universais, alardear o suicídio, realizar profanações, cometer abusos com animais e apelar para automutilações. Se o único interesse é o reconhecimento artístico, há também os artistas que se arriscam em justificar estas ações com o propósito de “discutir a ética” o que normalmente resulta em trabalhos que não seguem parâmetros e critérios éticos.

As concepções de arte contemporânea e ética foram levantadas entre doze professores da Escola de Belas Artes da UFRJ participantes da amostra. A minha análise de conteúdo das entrevistas revelou as seguintes sub-categorias mais citadas:

**Tabela 12- Concepções mais citadas**

<b>Categorias/Questão de estudo</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Número de contagens</b>
Como os professores observam os estudantes que não conseguem se distanciar da influência artística de um determinado artista?	É um problema	5
Quais seriam os significados das definições universalista e particularista de arte?	Eu conheço as duas posições, mas eu me identifico com a definição particular	4
No debate definição de arte, qual seria a relação entre apropriação ou releitura e valores éticos?	Envolve a ética e um grande debate sobre direitos autorais	3
Os valores éticos interferem ou não no desenvolvimento da linguagem artística do estudante?	Interferem de diferentes maneiras	5
Quais virtudes você considera necessárias para o professor universitário na formação de artistas visuais no ensino superior?	Compreender a diversidade	4
Em sua proposta de ensino na formação de artistas visuais, como você costuma trabalhar valores éticos?	Busco enfatizar o conteúdo	4

**Fonte:** tabulação do autor.

Se o plágio artístico não está presente nas concepções dos professores, a apropriação ou releitura evoca um problema que precisa ser resolvido. Ao lado da opção pelo conceito particularista de arte, as falas demonstraram a importância de realizar um grande debate sobre direitos autorais, expectativa acentuada pela atual discussão sobre o *creative commons*. As duas últimas perguntas sobre virtudes éticas foram entendidas como “qualidades” ou “competências” docentes. Valores éticos interferem no desenvolvimento da linguagem artística embora nenhum docente tenha explicitado como isto de fato ocorre.

A partir da filosofia moral de MacIntyre, do mapeamento nas graduações artísticas no Brasil e diante das principais concepções observadas na EBA/UFRJ, apresentamos como uma recomendação desta Tese a inclusão da ética para a formação de artistas visuais no ensino superior. A possibilidade que gostaríamos de sugerir é o oferecimento de uma disciplina destinada aos cursos de artes visuais a ser denominada “Ética Artística”. Esta disciplina ampliaria um tema que está presente, por exemplo, na ementa de Ética Profissional na EBA/UFRJ: “Aspectos éticos nas artes plásticas”. A mudança não ficaria restrita apenas ao nome da disciplina, mas enfatizaria o conteúdo da ética das virtudes. A disciplina “Ética Artística” enfocaria estudos de caso sobre a obra de artistas visuais, visita a ateliers, leitura de textos e realização de pesquisas, além de fornecer embasamento teórico sobre o significado da ética de modo geral e especificamente da ética artística. Disponibilizada em caráter obrigatório, a disciplina “Ética Artística” cumpriria a função de promover um debate sobre as artes visuais e seu ensino. Uma alternativa para cursos de graduação artística que já realizaram as suas reformas curriculares recentemente é a adoção do conteúdo de “Ética Artística” como um tema transversal que perpassasse um conjunto de duas ou mais disciplinas do ciclo profissional. Esta opção será útil para descortinarmos novas práticas e condutas em relação à Ética na Arte.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** Trad.: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** SP: Cortez, 2012.

ALVES, Nilda. **Redes de Conhecimento e Formação de Professoras?** In: Salgueiro, Paulo Fabio (org.) Um outro olhar sobre Educação Pública. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** SP: Pioneira, 1998.

AMORIM, Verussi Melo de. & CASTANHO, Maria Eugênia (2008) **Por uma educação estética na formação universitária de docentes.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1167-1184, set./dez. 2008 1167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ANGELI, Juliana. **Percursos urbanos: novos olhares na arte contemporânea.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

ANJOS, Moacir dos. **Arte Brasileira Crítica.** RJ: Automática, 2010.

ARAÚJO, Marco de. **Possibilidades da Pintura Contemporânea: uma reflexão sobre o ensino da pintura num curso superior de artes visuais no início do século XXI.** In: Revista da FUNDARTE. Montenegro/RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001, ano 1, v. 1, n. 1.

ARAÚJO, Virgínia. **Uma parada - Antonio Manuel e a imagem fotográfica do corpo.** Brasil anos 67/77. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa.** Tradução: Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. SP: Martins Fontes, 2001.

ARISTÓTELES (384 – 322 a. C.). **Poética.** Trad.: Edson Bini. SP: EDIPRO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ética a Nicômaco.** Trad.: Edson Bini. 3.<sup>a</sup> ed. Bauru, SP: Edipro, 2009.

ASSUNÇÃO, Sergio. **Ficção e fricção em Waly Salomão.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

AUMONT, Jacques. **A imagem.** Trad.: Estela dos Santos Abreu e Claudio C. Santoro. 16.<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

Bakhtin, Mikhail. **Arte e responsabilidade.** In M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (4<sup>a</sup> ed., pp. 33-34). São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Originalmente publicado em 1919)

BANKSY. **Guerra e Spray**. Trad. Rogério Durst. RJ: Intrínseca, 2012.

BARBOSA, A. (org.) **Ensino da arte: memória e história**. S. Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Amália. **Releitura, citação, apropriação ou o quê?** In: BARBOSA, A. M. (org.). *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. SP: Cortez, 2005.

BARBOSA, Mariana. **Educação e Arte: entre os perdidos no meio ambiente e os achados na poética das artes visuais**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2008.

BARBOSA, Felipe. **A EBA ainda é uma escola de Arte?** In: Revista Ebacolipse n.º 1. Escola de Belas Artes da UFRJ/Laboratório Pablo Picasso de Desenho Integrativo Multidisciplinar, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 2002.

BARROS, Bianca. **A fábrica de peles: Hundertwasser e o caminhar contemporâneo**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

BAUER, Martin & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 7.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BAYER, Raymond. **História da Estética**. Tradução de José Saramago. Editorial Estampa Ltda., Lisboa, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BECKER, Howard S. “**Mundos artísticos e tipos sociais**”. In: VELHO, G. *Arte e Sociedade: ensaios de sociologia da arte*. RJ: Zahar Editores, 1977, p. 9-26.

BERGER, John. **Modos de ver**. Trad.: Ana Maria Alves. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1996.

BEZERRA, Laise. **A dança dos monstros: Corpo e Estética na Arte e na Educação Física**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

BLAIN, Sérgio. **Teologia e pintura: um olhar teológico sobre a obra "Marília de Dirceu" de Guignard**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGA, Paula. **A trama da terra que treme: Multiplicidade em Hélio Oiticica**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, 2007.

BRANCO, Sérgio. **A produção audiovisual sob a incerteza da Lei de Direitos Autorais**. In: LEMOS, R; PEREIRA DE SOUZA, Carlos Affonso; MACIEL, Marília (org.). *Três dimensões do cinema: economia, direitos autorais e tecnologia*. RJ: FGV, 2010.

BRUNER, J. **The Process of Education**. Cambridge. Harvard University Press, 1960.

BUENO, Maria Lucia (org.). **Sociologia das artes visuais no Brasil**. SP: Senac, 2012.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. SP: Educ/FAPESP/Cortez, 2002.

BURKE, Peter. **Hibridismo Cultural**. 3.<sup>a</sup> ed. RS, São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2009.

CABO, Manan. **Entre a Tradição e a Modernidade**: O Gosto Klimt. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

CABRAL, Gilara. **Resíduos do Mundo**: o ritual de apropriação do picumã. Dissertação de Mestrado. Faculdade Santa Marcelina, 2008.

CALDEIRA, Gláucio. **Apropriação da Apropriação**: Um estudo sobre a produção de My Collection. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

CANCLINI, Nestor Garcia. **A socialização da arte**: teoria e prática na América Latina. SP: Cultrix, 1984.

CANEN, Ana. **O Multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação. In: Revista Comunicação Política. Volume 25, n. 2, maio-agosto de 2007.

CANTO-SPERBER, Monique & OGIEN, Rwen. **O que devo fazer?** A filosofia moral. RS: Editora UNISINOS, 2004.

CARDOSO JÚNIOR, Wilson. **Avaliação Formal Individual** (Metodologia da Educação Artística I). FE/UFRJ: Rio de Janeiro, 16 de outubro de 2012, 10 páginas.

CARR, David. **Moral education at the movies**: on the cinematic treatment of morally significant story and narrative. *Journal of Moral Education*, 35 (3), 2006.

\_\_\_\_\_. **Moral Values and the Arts in Environmental Education**: Towards an Ethis of Aesthetic Appreciation. *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, N. 2, 2004.

CARVALHO, Helder Buenos Aires de. **Ética das virtudes em Alasdair Macintyre**. In: HOBUSS, João (org.). *Ética das Virtudes*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

CARVALHO, Abiana. **Direitos Autorais**: Circulação de Obras Artística em Ciberespaço. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2008.

CATÃO, Virna. **Musicalização na Educação Infantil**: entre repertórios e práticas culturais e musicais. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. Trad.: Rejane Janowitz. SP: Martins, 2005.

CAVALCANTE, Mário. **Ulisses Entre as Artes Visuais e a Literatura**. Um Estudo de Obras de José Roberto Aguilar e Lenir de Miranda. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2011.

CAZÉ, Clotides. **Corpos que Dançam Aprendem**: Análise do Espaço da Dança na Rede Pública Estadual Salvador-Bahia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, 2008.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas**: especificidades e desafios de uma área de saber. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 31, jan/abr. 2006.

COELHO, Pollyanna. **Tear Identitário**: A Prática Docente em Arte como Conhecimento Compartilhado. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

COSTA, Mauro Sá Rego. **O artista na sala de aula**. Tese de Doutorado. RJ, UFRJ, FE, 1994.

COSTA, Maria Teresa. **Control+c**: autoria na rede. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

COSTAS, Ana Maria. **As contribuições das abordagens somáticas na construção de saberes sensíveis da dança**: um estudo sobre o projeto Por que Lygia Clark? Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

COUTINHO, Rejane G. Coutinho. **A Formação de Professores de Arte**. In: BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2.<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 2003.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.<sup>a</sup> ed. SP: UNESP, FLACSO, 2005.

DABUL, Lígia. **Um percurso de pintura**: a produção de identidades de artista. Niterói: EdUFF, 2001.

DANTO, Arthur C. **Após o Fim da Arte**: A Arte Contemporânea e os Limites da História. Trad.: Saulo Krieger. SP: Odysseus, 2006.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. RJ: Contraponto, 1997.

DELMAS, Anita de Sá e Benevides Braga. **A Construção do Currículo do Curso de Licenciatura em Educação artística**: desafios e tensões (1971-1983). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/ CFCH/FE.2012, 241f.

DENZIN, N. K. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad.: Vera Ribeiro. SP: Martins Fontes, 2010.

DIESSNER, R., RUST, T., SOLOM, R. C., FROST, N., & PARSONS, L. **Beauty and hope: A moral beauty intervention.** Journal of Moral Education, 35(3), 2006.

DUARTE, Paulo Sergio (Entrevista). **Revista Dasartes**, ano 1, n. 6, outubro/novembro de 2009, p. 44

DUARTE, Paulo Sérgio. **Regressão e Tradição na Arte Contemporânea.** In: NOVAES, Aduino (org.) Tradição e Contradição. RJ: Jorge Zahar Editor/FUNARTE, 1987.

DUVIGNAUD, J. **Sociologia da Arte.** RJ: Forense, 1970.

DUVIGNAUD, Jean. “**A Imagem e seu contexto cultural**”. In: Zoladz, Rosza W. Vel. (org.). Imaginário brasileiro e zonas periféricas. Rio de Janeiro: FAPERJ / Sete Letras, 2005.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética.** Tradução: Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

EXERTIER, Nicolas. **Notas sobre a eficiência de seus valores mobiliários e da natureza de seu projeto político.** Revista Presença da Arte n.º 35 julho/agosto/setembro de 2000, p. 14-18.

FARIA, Anna Amélia. **Mil e uma Orlans.** Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, 2009.

FATORELLI, Joana (org.). **CADERNOS EAV 2010: encontros com artistas.** RJ: Escola de Artes Visuais do Parque Lage, 2012.

\_\_\_\_\_. **CADERNOS EAV 2009: encontros com artistas.** RJ: Escola de Artes Visuais do Parque Lage, 2012.

FERNANDES, Cybele Vidal. **Os caminhos da arte – o ensino artístico na Academia Imperial das Belas Artes – 1855 – 1890.** Tese de Doutorado (Departamento de História). RJ, UFRJ, IFCS, 2001.

FERRARO, Silvana. **Os fundamentos didáticos do desenho artístico e a ação docente na formação do arquiteto urbanista.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, 2008.

FERREIRA, Camila. **A Intencionalidade e Apropriação na Pintura de Julio Ghiozi: O Livro e Pintura Gêmeas.** Um estudo em História da Arte Brasileira e Contemporânea. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2011.

FERREIRA, Glória. **História da arte brasileira x história brasileira da arte.** In: TEJO, Cristina. Uma história da arte? Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2012.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** 9.<sup>a</sup> ed. Tradução de Leandro Konder. RJ: Guanabara Koogan, 2002.

FRANCASTEL, Pierre. **A Realidade Figurativa.** Trad.: Mary Amazonas Leite de Barros. 2.<sup>a</sup> ed. SP: Perspectiva, 1993.

FRANGE, Lucimar Bello. **Arte e seu ensino**: uma questão ou várias questões. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. SP: Cortez, 2003.

FUSARI, M. & FERRAZ, M. **Metodologia do Ensino da Arte**. SP: Cortez, 1993.

GARDNER, James. **Cultura ou lixo?** Trad. Fausto Wolff. RJ: Civilização Brasileira, 1996.

GASSET, Ortega y Gasset. **La Desumanizacion del arte**. Revista de Occidente en Alianza Editorial, S. A., Madrid, 2006.

GEMIN, Deborah. **Caetano de Almeida**: injunções da alegoria na arte contemporânea. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008.

GIANNOTTI, Marco. **Breve história da pintura contemporânea**. SP: Claridade, 2009.

GOMBRICH, E. **Arte e Ilusão**: um estudo da psicologia da representação pictórica. Trad.: Raul de Sá Barbosa. 4.<sup>a</sup> ed. SP: WMF Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A História da Arte**. 16.<sup>a</sup> ed. RJ: LTC Editora, 1999.

GONDIM, Rosemary. **A Poética do Não-Dito em Rosângela Rennó**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

GULLAR, Ferreira. **Argumentação contra a morte da arte**. 7.<sup>a</sup> ed. RJ: Revan, Agosto de 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva. 11.<sup>a</sup> ed. RJ: DP&A, 2011.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. Trad.: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. SP: Edições Loyola, 1992.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em uma nova narrativa educacional. Trad.: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HMELJEVSKI, Ana. **Fundamentações e prática de processos artísticos contemporâneos em Arte Pública**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

HOBUSS, João (org.). **Ética das Virtudes**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

HORA, Daniel. **Arte \_ Hackeamento**: diferença, dissenso e reprogramabilidade tecnológica. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2010.

ICLE, Gilberto & ALCÂNTARA, Celia N. **Formação docente em teatro**: uma ética da tradição. In: *Revista da Fundação Municipal de Artes de Montenegro*, ano 1, v. 1, n. 1, jan-jun. 2001.

ITAÚ CULTURAL. **Rumos Artes Visuais**. Catálogo 2005/2006. SP: Itaú Cultural, 2006, 372 p.

\_\_\_\_\_. **Rumos Artes Visuais**. Catálogo 2009. SP: Itaú Cultural/Senac, 2009, 379 p.

JAMESON, Frederic. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Trad.: Maria Elisa Cevasco e Marcos de Paula Soares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Trad.: Marina Apenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1996.

KONDER, Leandro. **A questão da Ideologia**. III Conferência de Pesquisa Socio-cultural. Campinas/SP: 16 à 20 de julho, 2000.

LOPONTE, Luciana Grupelli. **Arte Contemporânea, Inquietudes e Formação Estética para a Docência**. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 2011.

\_\_\_\_\_. **Docência artista**: arte, gênero e ético-estética docente. GT: Formação de Professores. Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005.

LEDUBINO, Adilson. **O processo colaborativo na formação do ator**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

LEI FEDERAL 9394/1996. **Aprova as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm), acesso em 17/03/2013.

LESSA, Carlos. **O Rio de todos os brasis**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LIMA, A. **O Processo Criativo de Pinturas da Série Corpos-Beijos e Olhares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

LIMA, Felipe Scovino. **Táticas, posições e invenções**; dispositivos para um circuito de ironia na arte contemporânea brasileira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

LIMA, Lisandra. **Formação estética do grande público no Museu de Arte Contemporânea**: uma questão que concerne à pesquisa em Arte e Educação. 34ª reunião ANPEd, Natal, RN, 2011.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. **Formação do educador e a questão ética**. Revista FAEEBA, Universidade do Estado da Bahia, v. 12, n.20, p. 353-362, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação moral na perspectiva de Alasdair Macintyre**. RJ: ACCESS 2007.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Arte e o Processo Educativo**. In Revista UNIVILLE – p. 47-66 – v.12, n.2 – dez/2008.

\_\_\_\_\_. **A Concepção de Educador em Dumerval Trigueiro Mendes** (Tese de Doutorado). RJ: Faculdade de Educação da UFRJ, 1996, 118 p.

LOPES, A. C. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. SP: Cortez, 2006.

LUCIE-SMITH, Edward. **Os movimentos artísticos a partir de 1945**. Trad. Cássia Maria Nasser. SP: Martins Fontes, 2006.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. SP: Cortez, 1994.

LUZ, Angela Ancora da. **A visão modernista na EBA Pós-Fundão**. In: 180 Anos da Escola de Belas Artes. Anais do Seminário. Rio de Janeiro, UFRJ, 1997, 498 p.

MACINTYRE, Alasdair. **Depois da virtude**. Tradução de Jussara Simões. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Justiça de Quem? Qual Racionalidade?** Trad.: Marcelo Pimenta Marques. 4.ª ed. SP: Edições Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Historia de la ética**. Trad.: Roberto Juan Walton. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica, 1976.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Trad. Maria de Lourdes Menezes. RJ: Forense Universitária, 2000.

MAKIRANTA, M.; YLITAPIO-MANTYLA, O. **Ressearching personal images and multiple voices: the methodological questions of ethics and Power**. International Journal of Education Through Art, Volume 7, Number 3, 11 October 2011, p. 221-232.

MARQUES, Susana Lourenço Marques. **Cópia e apropriação da obra de arte na modernidade**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação, Univ. Nova de Lisboa, Fac. De ciências sociais humanas. Lisboa, 2007, 264 p.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

MATTOS, Paula. **Apropriações de imagens artísticas e arquitetônicas pela mídia**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

MELLO, Ricardo. **Interferências entre Transposições: Uma poética pictórica de acumulação e adensamento de imagens videográficas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

MENEZES, Andrea Penteadó. **Discursos e valores de alunos de ensino básico sobre as artes visuais: possibilidades éticas de seu aproveitamento na escola**. 35ª reunião ANPEd, Porto de Galinhas, PE, 2012.

MESQUITA, Tiago. **Através do Espelho: A Constituição da Pintura de Andy Warhol (1956-1968)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2009.

MILAGRES, Alexandre. **Psicose Apropriado: deslocamentos e transformações de uma imagem do cinema pelo vídeo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

MORAES, Sumaya. **Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2007.

MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**. RJ: Record, 1998.

\_\_\_\_\_. **Cronologia das artes plásticas no Rio de Janeiro**. 1816-1994. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. 7.<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 2002.

NARDIM, Heliana Ometto & NITA, Maria Rosângela Ferraro. **Artes visuais na contemporaneidade**: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NASCIMENTO, Alessandro. **Desenho e Subversão**: diálogos crítico/processuais em desenho. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

NOGUEIRA, M. A. **Formação cultural de professores ou arte da fuga**. UFG, 2008.

NUNES, Fábio. **O Fake na Web Arte**: Incursões Miméticas na Produção em Arte e Tecnologia na Rede Internet. Anais ANPAP, 2012.

OLIVA, Alberto. **Teoria do conhecimento**. RJ: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, E. D. G. **História da arte e apropriações contemporâneas**: uma metodologia de ensino em construção. In: IX Jornada do HISTEDBR. O Nacional e o Local na História da Educação, 2010, Campinas-SP: HISTEDBR/FE-Unicamp. p. 1-16.

OLIVEIRA, João Vicente Ganzarolli de. **Estética, vivência humana**: temas e controvérsias na filosofia. RJ: Letra Capital: FAPERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sobre Artes e Artistas de Hoje**. In: CESÁRIO, W; MANSUR, M; DE PAULA, M. (org.). Tradição e Inovação. Anais do 5.<sup>o</sup> Encontro do Mestrado em História da Arte. RJ: UFRJ, EBA, 1998.

OLIVEIRA, Jocier Lamper de. **Arte contemporânea, cultura visual e formação docente**. Tese de Doutorado, USP, 2009.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. SP: Brasiliense, 2006.

OSINSKI, Dulce. **Arte, História e Ensino**. S. Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga Perla. **Universos da arte**. 9.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processos de criação artística**. Petrópolis, Vozes, 1978.

PAIVA, Celina. **Cinema e Filosofia, uma interlocução possível**: a ética, a cultura organizacional e a estética da violência nos filmes Clube da Luta e Tropa de Elite. Dissertação de Mestrado. Universidade Anhembi Morumbi, 2009.

PAIXÃO, Maria de Lurdes. **Re-elaborações estéticas da dança negra brasileira na contemporaneidade**: análise das diferenças e similitudes na concepção coreográfica do balé folclórico da Bahia e do Grupo Grial de Dança. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2009.

PALMA, Alexandre. **A História do Ensino das Artes Visuais na educação escolar no Brasil**. In: MALTA, Marize (org.). Novas perspectivas para o estudo da arte no Brasil de entresséculos (XIX/XX): 195 anos de Escola de Belas Artes. Rio de Janeiro, EBA/UFRJ, 2012. ISBN 978-85-87145-45-1

\_\_\_\_\_. **A Cor do Invisível**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGE, 2005.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad.: Maria Helena Nery Garcez. 3.<sup>a</sup> ed. SP: Martins Fontes, 1997.

PAPE, Lygia (Entrevista). “**Estou em busca do poema**”, Jornal O Globo, Segundo Caderno, Capa, 13/12/2001

PATO, Ana. **O arquivo e a citação na obra de Dominique Gonzalez-Foerster**. Dissertação de Mestrado. Faculdade Santa Marcelina, 2011.

PAZ, Gaspar. **Interpretações de Linguagens Artísticas em Gerd Bornheim**. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PAZ, Octávio. **Marcel Duchamp, ou, o castelo da pureza**. Trad.: Sebastião Uchoa Leite. SP: Perspectiva, 2012.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **O olhar do estrangeiro**. In: Novaes, Adauto (org.). O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

PIRES, Ericsson. **Cidade Ocupada**. RJ: Aeroplano, 2007 (Tramas Urbanas, v. 2).

PITHAN, Flávia. **Imaginários e culturas midiáticas em Roy Lichtenstein**: Impacto da Pop Art na comunicação visual. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

POCZTARUK, Romy. **Imagens de imagens: cartografias de apropriações, deslocamentos e sentidos**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

POLIDORO, Marina. **Capturar, acumular, recombinar**: Sobre a espessura da imagem instaurada a partir da camada. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Curso de Licenciatura em Educação Artística**. RJ: Instituto Metodista Bennett, 2007, 76 p.

REIS, Ronaldo Rosa. **Educação e estética**: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo. SP: Cortez, 2005.

RESENDE, José. **Formação do artista no Brasil**. In: FERREIRA, Glória & VENÂNCIO, Paulo. *Arte & Ensaio* n. 7. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFRJ. RJ: 2000.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12991&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991&Itemid=866), acesso em 29/04/2013.

FERREIRA, G. (org.). **Revista Arte & Ensaio**. N. 5. UFRJ/EBA, 1998.

REVISTA ESTUDOS HISTÓRICOS, n. 28. **Entrevista com Gilberto Velho**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea, 2001.

RIBEIRO, Virginia Cândida. **Apropriação na arte contemporânea**: colecionismo e memória. In: 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Panorama da Pesquisa em Artes Visuais – 19 a 23 de agosto de 2008 – Florianópolis, 2008.

RIBEIRO, Virgínia. **Práticas de apropriação na arte contemporânea**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

RODRIGUES, Jefferson. **História, Direito e Arte** “A construção do conhecimento em cultura”. Dissertação de Mestrado. Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, 2008.

ROLT, Clóvis. **Um rio de muitas margens**: sociabilidade, interações simbólicas e práticas de apropriação da arte. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

ROMANO, Roberto. **Contra o abuso da ética e da moral**. In: Educação e Sociedade. Campinas, SP: CEDES, n. 76, 2001.

SAADI, Maria Luiza Saboia. **Arte Contemporânea e o ensino contemporâneo em arte: a proposta do ensino produtor em arte.** In: Revista Concinnitas. UERJ/DEART: RJ, 1997, vol. 0, n.º 0.

SAMPAIO, André. **O Universo Carnavalesco de Rosa Magalhães sob uma Perspectiva Cenográfica.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. **Desconstruir Duchamp: arte na hora da revisão.** RJ: Vieira & Lent, 2003.

SANTOS, Adriana. **Heterotopias menores: delirando a vida como obra de arte.** Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011a.

SANTOS, Clovis. **A Cena Invertida e a Cena Expandida: projetos de aprendizagem e formação colaborativas para o trabalho do Ator.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2010b.

SCHLICHTA, Consuelo. **A leitura da imagem no ensino da arte e a persistência da releitura.** RJ: 20.º Encontro da ANPAP, 2011.

SCHULTZ, Valdemar. **Leituras e Releituras em Aulas de Artes Visuais.** Práticas Escolares e Processos de Criação . Anais ANPAP, 2011.

SEHN, Magali. **A preservação de 'instalações de arte' com ênfase no contexto brasileiro: discussões teóricas e metodológicas.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

SIEWERT, Clarice. **Nossas Histórias em Cena: um Encontro com o Teatro Playback.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

SILVA, Claudia. **O Sistema de Movimento de Nina Verchinina e seus diálogos: Princípios para o treinamento e a criação cênica do intérprete.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2008a.

SILVA, Daniela. **A formação do publicitário e sua responsabilidade social: por uma prática publicitária mais ética.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007d.

SILVA, Martha. **Richard Serra e Robert Smithson: a escultura no contexto nova-iorquino.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro 2008,b.

SILVA, Rubiane. **Desvios sobre arte e vida na contemporaneidade.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2011c.

SILVA, E. M.; ARAÚJO, C. **A formação de professores para o ensino de arte no Brasil: qual é o estado do conhecimento?** In: Anais da XXXI Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. BH: Caxambu, 2008.

SPIES, Werner. **Robert Longo.** New York: Skira Rizolli, 2010.

STANGOS, Nikos. **Conceitos de Arte Moderna**. Trad.: Álvaro Cabral. RJ: Jorge Zahar Editor, 1991.

STEEN, Paula. **O artista como documentarista: estratégias de abordagem da alteridade**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

STEINBERG, Leo. **A Arte Contemporânea e a Situação do seu Público**. In: A Nova Arte. SP: Perspectiva, 1975.

SYLVESTER, David. **Entrevistas com Francis Bacon**. Trad.: Maria Teresa Resende Costa. SP: Cosac & Naify Edições Ltda., 1995.

THORNTON, Sarah. **Sete dias no mundo da arte: bastidores, tramas e intrigas no mercado milionário**. Tradução de Alexandre Martins. RJ: Agir, 2010.

TOURINHO, Irene. **Transformações no ensino da arte: algumas questões para reflexão conjunta**. In: BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 2.<sup>a</sup> ed. SP: Cortez, 2003.

TRIGO, Luciano. **A grande feira: uma reação ao vale-tudo na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Arthur. **Releitura e Análise das Obras de Arte**. In: Democratizar, v. 1, n. 1, set/dez. 2007. Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/FAETEC/SECT-RJ.

VÁZQUEZ, Adolfo. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 33.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

VALLE, Eneas de Medeiros. **Pós-Modernismo e o Mito da Arte – Implicações**. In: MANSUR, Monica (org.). ANAIS do 6.<sup>o</sup> Encontro do Mestrado em História da Arte. RJ, UFRJ, EBA, 1997.

VASCONCELLOS, Virgínia Maria Nogueira de. **A Escola Nacional de Belas Artes: 1930 – 1945**. Dissertação de Mestrado em Educação. RJ/UFRJ, FE, 184 p.

VEIGA, Luana. **Poética da Esquiva: modos como a arte colabora para a produção de subjetividades que escapam às sociedades de controle**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Estado de Santa Catarina, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **A utilização da construção de desenhos como técnica de coleta de dados**. In: VIERA, Marcelo & ZOUAIN, Deborah (org.). Pesquisa qualitativa em administração. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VICTÓRIO-FILHO, A. **Ensino da arte hoje: desafios, sentidos e sintonias**. Grupo de Estudos Educação e Arte da 32.<sup>a</sup> reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu, MG, 2007. Disponível em: [http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos\\_ge.htm](http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos_ge.htm)

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. Trad.: Paulo Bezerra. SP: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. S. Paulo: Martins Fontes, 1993.

WINSTON, Joe. Beauty, **Goodness and Education**: the Arts Beyond Utility. *Journal of Moral Education*, 35 (3), 2006.

WOLFFLIM, Heinrich. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. Trad.: João Azenha Júnior. SP: Martins Fontes, 1984.

ZANELATO, José Roberto. **O Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em Artes Visuais**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

ZOLADZ, Rosza W. V. **Profissão Artista**. RJ: Aeroplano, 2011.

ZORDAN, Paola. **Melodrama e ideal ascético em Nietzsche**: para pensar o maugosto. 32ª reunião ANPEd, Caxambu, 2009

## APÊNDICE A – LISTA DE PORTAIS ELETRÔNICOS

### UFRGS

[http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod\\_curso=303](http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=303)

### UDESC

<http://www.udesc.br/?id=1307>

<http://www.ceart.udesc.br/artes-visuais/bacharelado-em-artes-visuais/>

### UFPR

<http://www.ufpr.br/portalufpr/curitiba/>

<http://www.artes.ufpr.br/>

<http://www.artes.ufpr.br/artes/index.htm>

### UNESP

<http://www.ia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/>

### USP

<http://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/artes-visuais/>

<http://www3.eca.usp.br/graduacao/cursos>

### UFRRJ

<http://cursos.ufrrj.br/grad/belasartes/>

### UFES

<http://www.car.ufes.br/av>

### UFMG

<http://www.eba.ufmg.br/graduacao/artesvisuais/indexartesvisuais.html>

### UNB

[http://www.ida.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=39&Itemid=160](http://www.ida.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=39&Itemid=160)

### UFMS

<http://www.sien.ufms.br/cursos/grade/0334>

### UFG

[http://www.ufg.br/page.php?menu\\_id=225&pos=esq](http://www.ufg.br/page.php?menu_id=225&pos=esq)

<https://sistemas.ufg.br/PORTAL/arquivos/login.php>

### UFCG

<http://www.artemidia.ufcg.edu.br>

### UFPE

[http://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com\\_content&view=article&id=128&Itemid=138](http://www.ufpe.br/proacad/index.php?option=com_content&view=article&id=128&Itemid=138)

### UFMA

<https://sigaa.ufma.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/86069>

**UFS**

<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/625>

**UFPI**

E-mail: [jacms@uol.com.br](mailto:jacms@uol.com.br)

**UFBA**

<http://www.belasartes.ufba.br/> [http://www.ihac.ufba.br/portugues/?page\\_id=5603](http://www.ihac.ufba.br/portugues/?page_id=5603)

**UFRN**

<http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/51333282>

[http://www.cchla.ufrn.br/deart/\\_v2/cursos/graduacao/Artes\\_Visuais](http://www.cchla.ufrn.br/deart/_v2/cursos/graduacao/Artes_Visuais)

**UFAM**

<http://proeg.ufam.edu.br/cursos-oferecidos/campus-manaus>

**UFPA**

[http://www.ica.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=451](http://www.ica.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=451)

[http://www.ica.ufpa.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13](http://www.ica.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13)

**UFRR**

<http://ufr.br/artesvisuais/index.php/matrizc>

<http://ufr.br/artesvisuais/index.php/contato>

**UFT**

<http://ww1.uft.edu.br/index.php/ensino/graduacao/10729-artes-teatro-licenciatura-palmas>

**UFAP**

<http://www2.unifap.br/artes/fale-conosco/>

**UNIR**

E-mail: [departamentodeartesdaunir@gmail.com](mailto:departamentodeartesdaunir@gmail.com)

## APÊNDICE B – RESPOSTAS DE COORDENADORES

### Re: UFS - Licenciatura em Artes Visuais

---

De: **márjorie garrido** (garridosevero@yahoo.com.br)  
Enviada: terça-feira, 11 de Junho de 2013 23:51:51  
Para: **Alexandre Palma** (alexandrepalma@hotmail.com)  
1 anexo  
projeto pedagogico de artes 2011.pdf(239,8 KB)

Prezado Prof. Alexandre Palma,

Na estrutura obrigatória do curso de Licenciatura em Artes Visuais não temos uma disciplina específica de Ética. O Núcleo de Artes e Design oferta a disciplina optativa: Legislação e Ética Profissional para o curso de Design, que os alunos de Artes Visuais podem se matricular também. Conforme Ementa: Introdução à ética e moral. Responsabilidades e deveres. Consequências no exercício da profissão. Regulamentações e leis. Regulamento da profissão de Design. Aspectos positivos e negativos da regulamentação. Regulamentação internacional. Códigos de ética.

Segue anexo Projeto Pedagógico do Curso de Artes Visuais.

Atenciosamente,

Prof.ª Márjorie Garrido Severo  
Coordenadora do Núcleo de Artes e Design  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Universidade Federal de Sergipe

---

**De:** Alexandre Palma <alexandrepalma@hotmail.com>  
**Para:** "garridosevero@yahoo.com.br" <garridosevero@yahoo.com.br>; "fagbarros@hotmail.com" <fagbarros@hotmail.com>  
**Enviadas:** Terça-feira, 11 de Junho de 2013 18:57  
**Assunto:** UFS - Licenciatura em Artes Visuais

A/C

Coordenação do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe

Realizo uma pesquisa de Doutorado em Educação na UFRJ sobre a presença da Ética nos Cursos de Graduação em Artes Visuais no Brasil.

Gostaria de contar com a colaboração de vocês.

O Curso possui a disciplina Ética em seu currículo?

Em caso afirmativo, é possível encaminhar a Ementa?

Aguardo retorno e agradeço antecipadamente a atenção.

Cordialmente,  
Alexandre Palma

<http://lattes.cnpq.br/5950130493803442>

Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da

Escola de Belas Artes da UFRJ

21 9239 0142

## Re: Bacharelado em Cinema - UFC

---

De: **Cinema e Audiovisual - UFC** (cinemaeaudiovisual@ufc.br)

Enviada: sexta-feira, 14 de Junho de 2013 19:29:36

Para: Alexandre Palma (alexandrepalma@hotmail.com)

Caro Alexandre,

No currículo antigo tínhamos a disciplina "ética e Legislação", cuja ementa é "Legislação relativa à produção, distribuição e exibição do filme brasileiro e do filme estrangeiro no Brasil. Responsabilidades dos realizadores."

Com a reformulação, entendemos que essa é uma questão que deve estar presente nas discussões de sala de aula e discutidas nas realizações (trabalhos práticos ou teóricos) dos estudantes.

Cito, como exemplo, a disciplina "Teoria da Imagem" em que a questão ética está presente na ementa: "O estatuto signico e ontológico da imagem (a imagem como forma de pensamento, como recurso estético e discursivo nas artes e na comunicação. As dimensões estética, ética e política da imagem. O dispositivo e as mediações tecnológicas da imagem. As eras e os paradigmas da imagem: os diferentes modos de ser do visível. A imagem fotográfica e o cinema; a imagem eletrônica e a digital. As passagens entre as imagens. Simulação e ciberespaço: a emergência da imagem-objeto"

Att. Daniela Dumaresq  
Coordenadora

>  
> A/C  
>  
> Coordenação  
> do Curso de Bacharelado em Cinema da Universidade Federal do Ceará  
>  
>  
>  
> Realizo uma  
> pesquisa de Doutorado em Educação na UFRJ sobre a a presença  
>  
> da Ética nos  
> Cursos de Bacharelado em Artes no Brasil.  
>  
> Gostaria de