



40 ANOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: BREVE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM ARTES NA AMAZÔNIA ORIENTAL¹

40 YEARS OF ARTISTIC EDUCATION: BRIEF HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN ARTS IN THE EASTERN AMAZON

Afonso Medeiros / UFPA
Idanise Hamoy / UFPA

RESUMO

Este artigo narra uma faceta da história do ensino superior em artes na Amazônia Oriental através de redes tecidas com a produção artística local e nacional para, a partir do envolvimento dos autores com tal trajetória, evidenciar os diversos sentidos que a educação em, para e através da arte adquiriram no contexto de uma região que orbita a periferia do capitalismo globalizado.

PALAVRAS CHAVE

Arte Contemporânea, Educação, História da Arte, Amazônia Oriental.

ABSTRACT

This article narrates a facet of the history of college education in arts in the Eastern Amazon region through networks of collaboration between the local and national artistic production, as from the involvement of the authors through this trajectory, to pointing out several meanings that education acquired in, for and through the art in the context of a region that orbits the periphery of globalized capitalism.

KEYWORDS

Contemporary art, Education, History of Art, Eastern Amazon.

Quando um arte-historiador recorta dado contexto, ele o faz sob determinada perspectiva que impõe, consciente ou inconscientemente, tanto modelos temporais como modelos estéticos visíveis em seu horizonte cultural. Dessa maneira, a colagem produzida pelo arte-historiador é, antes de mais nada, a sua história e/ou uma história assumida como sua. É com essa consciência que queremos apresentar um rascunho da história do ensino superior de arte na Amazônia Oriental tecendo-o, na medida do possível, com outras tramas da recente história artístico-cultural.

A rigor, a arte nunca precisou da instituição universitária para desenvolver seu próprio sistema de formação profissional. Mesmo no Brasil, diversas iniciativas públicas ou privadas antecederam o vínculo tardio entre universidade e formação profissional no campo da arte. No Ocidente europeizado, tal vínculo se dá a partir do século XVIII, justamente no momento em que nasce a Estética (com Baumgarten) e a História da Arte como história dos estilos (com Winckelmann), ou seja, num contexto em que amplas perspectivas teóricas são traçadas não por artistas, mas por filósofos e historiadores que, desde então e não por acaso, passam a considerar a história escrita pelos próprios artistas como meras “crônicas” ou como uma espécie de jornalismo cultural.

A educação artística nomeia um conceito geral e comum sobre os processos de ensino-aprendizagem *em arte*, *através da arte* e *para a arte* na maioria dos países de línguas neolatinas. Na França, por exemplo, o site oficial do ministério da educação enumera dez princípios da “educação artística e cultural”, dos quais destacamos os seguintes:

“1) deve ser acessível a todos, do maternal à universidade; 2) compreende o *acesso* às obras [de arte], o *contato* com os artistas, a *prática* da arte e a aquisição de conhecimento; 3) é uma educação *para a arte* que visa a aquisição de uma cultura compartilhada, diversificada e rica em suas formas patrimoniais e contemporâneas, populares e eruditas, nacionais e internacionais; 4) é também uma educação *pela arte* destinada à emancipação da pessoa e do cidadão através do desenvolvimento de sua sensibilidade, de sua criatividade e de seu espírito crítico; 6) permite dar sentido às experiências [dos educandos] e melhor compreender o mundo contemporâneo”² (grifos nossos).

Nesses objetivos se percebe uma concepção de arte como finalidade e como mediação. Nos demais países ibero-americanos a definição de “educação artística”

é mais ou menos similar à essa interpretação dada pelo sistema educacional francês. Mas, no Brasil, essa mesma expressão adquiriu conotações pejorativas, particularmente por três motivos: 1) foi o termo que nomeou uma única disciplina dedicada às artes nos níveis fundamental e médio e que, conseqüentemente, titulou a maioria dos cursos de formação de professores de arte surgidos por força da segunda das três grandes reformas do sistema educacional brasileiro nos últimos cinquenta e cinco anos³; 2) tais cursos foram criados com um perfil diversificado que permitia ao futuro educador a percepção do lugar da arte no campo geral da cultura, embora as quatro habilitações então indicadas (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música) já impusessem claramente a especificidade da formação em campos distintos da arte; 3) essa especificidade na formação não se coadunava com a interpretação aplicada pelas secretarias estaduais de educação no que se refere aos objetivos da disciplina Educação Artística, já que essa interpretação levava a um conteúdo polivalente que obrigava o professor a lidar com diversas formas de arte, independentemente de seu repertório acadêmico. Desde já, esclareça-se que a educação artística é um direito e um dos objetivos imprescindíveis da educação emancipatória do cidadão, junto com a educação científica, a educação linguística e a educação sociocultural.

Por esses e outros motivos políticos, epistêmicos e pedagógicos, a “educação artística” tornou-se uma expressão maldita no Brasil, paulatinamente substituída pelo termo “arte-educação” oriundo da expressão anglófona *art education* que, por sua vez, encerrava à época sobretudo (mas não exclusivamente) concepções sobre os processos de ensino, aprendizagem e experimentação artística sistematizados por dois grandes teóricos: Herbert Read e John Dewey. Não é nossa intenção neste artigo discutir as conseqüências epistemológicas concernentes à escolha entre esses dois termos que, ademais, trazem em seu bojo questões subliminares ao embate filosófico entre heranças latinas e anglo-saxãs. Mas, como a discussão em torno da relevância e da obrigatoriedade da educação em artes acaba resvalando nas discrepâncias entre a educação artística e a educação estética (basta abriremos os olhos para o arcabouço teórico que permeia a última versão da BNCC⁴), é importante proceder à uma revisão desses conceitos à luz da história recente da institucionalização da formação do profissional da arte. Para tanto, teceremos essa

HAMOY, Idanise; MEDEIROS, Afonso. 40 anos de educação artística: breve história do Ensino Superior em Artes na Amazônia oriental, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.1740-1755.

discussão a partir das “memórias e inventações” do ensino da arte numa instituição e numa região periféricas, contadas por quem esteve (e está) no olho do furacão.

A aderência do sistema universitário brasileiro à formação do profissional da arte quase sempre foi assimétrica, espasmódica e dependente da boa (ou má) vontade dos gestores de plantão, embora, não raro, premidos por iniciativas de sujeitos e grupos organizados mais ou menos à revelia da academia. Os hiatos tornam-se particularmente notáveis quando traçamos uma simples linha cronológica: da criação do primeiro curso superior de artes no Brasil colonial (1816) à implantação do primeiro curso universitário de artes num ente federativo sem nenhum curso similar até aquela data (2007), passaram-se 191 anos.

Nenhuma atividade de formação continuada em artes foi implantada nas universidades amazônicas antes da Lei 4.024/1961 que já previa o ensino de artes, mesmo que facultativo e complementar, em todos os ciclos. O pioneirismo coube à Universidade Federal do Pará que criou cursos de extensão na área desde 1962⁵, promoveu dois salões universitários de artes plásticas (1963 e 1965) e, finalmente, implantou o Curso de Educação Artística (Habilitação em Artes Plásticas) em 1976 abrigando-o no então Centro de Letras e Artes, junto com o também nascente curso de Comunicação Social e somando-se ao de Letras.

Reflexo (ou não) desse tardio despertar acadêmico para as artes e *pari passu* com um sem número de iniciativas institucionais públicas, privadas ou particulares, Belém experimentou, a partir do final da década de 1970, uma efervescência artístico-cultural que, por obra e graça de seus profissionais, fez com que a nossa produção artística encarasse seu caráter eminentemente periférico e respingasse bem além das fronteiras regionais. De fato, essa geração de artistas que emergiu nas duas últimas décadas do século passado passou majoritariamente pelos cursos universitários, notadamente os de Arquitetura, Educação Artística e Comunicação Social da UFPA e, depois de 1988, pelos cursos de Educação Artística das futuras UNAMA e UNIFAP. Considerando que ainda hoje os corpos docentes dessas instituições são formados em sua maioria por egressos desses mesmos cursos, criou-se um ecossistema artístico-acadêmico próprio, quase independente de migrações sazonais.

Não houve manifestos explícitos e nem um desejo claro de rupturas e/ou retomadas, mas houve, sim, um desejo coletivo de experimentação e democratização da produção artística. Em termos locais, no que consistia esse debate um tanto quanto velado? Grosso modo, na redefinição da arte que, nas três últimas décadas do século passado, oscilou entre a concepção plástica/visual dos oitocentos e a concepção visual/conceitual dos novecentos, ampliando fronteiras para além dessas matrizes conceituais. Se o curso de Arquitetura era originalmente cioso das “artes do desenho” (arquitetura, pintura e escultura), o curso de Comunicação, abrangendo a fotografia e o audiovisual, ansiava (talvez inconscientemente) detonar essas bordas – não à toa, é grande o número de pintores e escultores que passou pelo curso de Arquitetura, enquanto o de Comunicação contou com vários fotógrafos, cineastas e encenadores entre seus alunos. O curso de Educação Artística, por força dessa vizinhança institucional que manteve tanto com a Arquitetura quanto com a Comunicação, tornou-se o ringue privilegiado desse debate, considerando que estas últimas se voltaram decididamente para suas respectivas especificidades a partir do início da década de 1990.

Tal embate ecossistêmico nem sempre explícito entre o moderno e o contemporâneo, atravessado pela questão da “identidade visual amazônica”, era revelado não só na própria produção de artistas-professores, como também nos vieses didático-pedagógicos entre professores e alunos. Um exemplo: embora a fotografia e as experimentações híbridas como práticas de atelier fossem questões candentes, a performance e a instalação ainda soavam como recursos alienígenas nas duas primeiras décadas de existência do curso de Educação Artística. Por um outro lado, o diálogo entre artes plásticas e cultura popular tornou-se tema e prática recorrentes, revelando estratégias para “entrar e sair da modernidade”, como assinala Canclini (1997) no contexto da América Latina.

O Departamento de Artes e Comunicação (depois DeArte) congregava os docentes dos dois novos cursos e mais os professores do núcleo de plástica do curso de Arquitetura. Por conta dessa associação peculiar, compartilhávamos parte dos currículos específicos e, assim, História da Arte e Estética eram também comuns às Letras, à Comunicação e à Arquitetura, da mesma maneira que Língua Portuguesa e Teoria da Comunicação eram compartilhadas pelos três cursos do então CLA. Além

disso, havia outras disciplinas desses e de outros cursos que poderiam ser cursadas como optativas. Pouco depois de sua implantação, o curso de Educação Artística refez seu desenho curricular centrando-o em ateliês/oficinas (desenho, pintura, escultura, gravura e cerâmica⁶), além de algumas disciplinas de caráter técnico-experimentais, das disciplinas teóricas e do núcleo pedagógico (incluindo estágios) comum a todas as licenciaturas.

Neste ponto, é necessário desconstruir o mito da *formação* polivalente. Pelo menos na UFPA e nos cursos que lhe sucederam na Amazônia Oriental, a formação centrava-se na habilitação em artes plásticas e um repertório acadêmico típico nos primeiros 10 anos da licenciatura plena, em média, contemplava 2.880 horas de atividades curriculares, assim distribuídas: 65% para atividades específicas de artes plásticas/visuais (22% para teóricas, 38% para práticas e 5% para estágios); 14% de atividades em outras áreas do conhecimento; 12% de atividades em outras áreas artísticas; e 9% de atividades específicas da área pedagógica. Nessa perspectiva, é difícil sustentar a ideia de polivalência do circuito formativo. A polivalência, de fato, era uma exigência para a *atuação* do egresso de Educação Artística no sistema escolar, motivada por uma interpretação enviesada da Lei 5.692/1971 que citava (em seu artigo 7º) a obrigatoriedade da Educação Artística junto com Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde nos currículos plenos de 1º e 2º graus. Observe-se que essa proximidade da Educação Artística e da Educação Física com questões transdisciplinares no corpo da lei deu asas à interpretações caolhas de especialistas que ainda hoje defendem as Artes e os Esportes como conteúdos transversais. Para piorar ainda mais esse quadro, o art. 78 (das disposições transitórias) da referida lei, ressaltava que, em caso de carência de professores habilitados, profissionais de “áreas afins”, poderiam obter licença para taparem o buraco – pelo visto, a inserção de profissionais com “notório saber” no sistema escolar promovida pela mais recente reforma do Ensino Médio, não constitui nenhuma novidade.

Com esses dispositivos, duas consequências desastrosas afetaram o desenvolvimento da arte-educação no país em todos os níveis de ensino por, pelo menos, duas décadas e com efeitos de longa duração, palpáveis ainda hoje: 1) A Linguística e as Letras se tornaram definitivamente as “áreas afins” das artes, o que

HAMOY, Idanise; MEDEIROS, Afonso. 40 anos de educação artística: breve história do Ensino Superior em Artes na Amazônia oriental, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. *Anais do 26o Encontro da Anpap*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.1740-1755.

fez com que a educação *em* arte e *para* a arte fossem manietadas quase que exclusivamente por seus aspectos de expressão e linguagem e, conseqüentemente, passível de ministério por quaisquer profissionais egressos dessa grande área. Além disso, é importante salientar que tal junção também foi motivada pela vaga semiológica-estruturalista que varreu o país na década de 1970. 2) As IES se viram desobrigadas a criarem e implantarem licenciaturas em artes. Quarenta e cinco anos depois da vigência daquela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) que estabelecia que o ensino superior tinha por objetivo “a pesquisa e o desenvolvimento das ciências, das letras e das artes”, ainda havia ente federativo sem nenhuma graduação na área. O restante dessa história já é bem conhecido.

Apesar disso, o curso de Educação Artística/Artes Plásticas da UFPA (Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais desde 2006) foi paulatinamente tornando-se um centro de formação não só de professores de arte como também de artistas, de pesquisadores, de curadores, de designers e de técnicos culturais nas mais diversas expressões plásticas e visuais, ao mesmo tempo em que contribuiu direta ou indiretamente para a criação de outros cursos superiores de artes na região. Osmar Pinheiro Júnior (artista, professor, curador e agitador cultural dos mais relevantes à época), comentou sobre a simbiose entre o movimento artístico local e a iniciativa institucional:

“A década de 70 experimentou um esvaziamento crescente na atividade artística em Belém. Nessa fase o trabalho de criação se caracterizou por uma atividade isolada que, embora tenha marcado a presença de alguns artistas no cenário nacional, não representou para a região um desdobramento significativo e, sobretudo, uma tomada de consciência de classe, que vinculasse o artista a uma luta mais ampla por conquistas comuns. [...] No contexto institucional se situa o Curso de Educação Artística da UFPA coordenado por mim, que embora de existência recente é o embrião de um trabalho na área do ensino e que a partir da *participação de artistas representativos da região* no seu quadro docente, começou a criar as condições básicas para uma atuação mais significativa. Essa atuação se dará sobretudo na área de *projetos de pesquisa*, levando em conta a riqueza de possibilidades e o quase desconhecimento em relação à potencialidade cultural desta parte da Amazônia”⁷ (grifos nossos).

Corroborando o diagnóstico e o vaticínio de Osmar Pinheiro Junior, Frederico Moraes afirmava na abertura desse mesmo catálogo do IV Salão Nacional de Artes Plásticas que:

“A questão central da arte brasileira, hoje, é a questão regional. [...] Aliás, esta é uma questão que interessa, hoje, às principais nações produtoras de arte. Em meio à sensação incômoda de que a internacionalização da arte [...] teve como resultado uma espécie de achatamento criador, italianos, alemães e franceses buscam, desesperados, sua própria identidade”⁸.

De fato, a questão regional, a identidade e a desconstrução de currais histórico-conceituais eram os eixos que permeavam o contexto cultural da Belém do fim do século XX, não raro associando instituições, artistas, intelectuais e produtores culturais de diversas áreas. De permeio, deve-se assinalar que o curso de Educação Artística, nessa época, era conhecido intra e extra-muros universitários como “o curso para professorinhas de arte”⁹, o que alimentou tanto a desconfiança de potenciais alunos quanto a vergonha dissimulada de alguns egressos. Motivados ou não por esse tipo de misoginia e homofobia, mas certamente embalados por aquele contexto francamente efervescente, o curso foi aprofundando e ampliando seu perfil de formador de profissionais das artes visuais, a ponto de, na última década do século, implantar o teste de habilidades específicas no vestibular para supostamente “afugentar os aventureiros”¹⁰ e marcar a especificidade da formação em artes.

A criação e oferta de cursos de artes teve prosseguimento nas décadas posteriores¹¹, ao mesmo tempo em que várias iniciativas estatais e privadas transfiguravam o contexto artístico-cultural da capital paraense¹². Não menos digno de nota, foi o surgimento de galerias não estatais: a Galeria 1 (1979), a Galeria Elf (1981) e a Galeria Câmbio Negro (1987) contribuíram (junto com os salões que se multiplicaram nessa época)¹³ para não só dar visibilidade à produção local, como também para incitar um colecionismo ainda hoje incipiente. É importante sublinhar que enquanto a Galeria 1 e a Galeria Elf investiram mais na produção em artes plásticas propriamente dita, a Galeria Câmbio Negro, organizada por um coletivo de artistas das artes visuais e cênicas e administrada por Marie-Noelle Pillon, deu vazão a experimentações menos vendáveis e menos visíveis no circuito das artes de

então, a exemplo daquelas privilegiadas pelo coletivo *Raio que o parta*, dentre outros¹⁴.

Em suma, instituições, cooperativas, associações, galerias, salões, mostras, festivais, projetos, editais, coletivos de artistas e cursos superiores de artes configuraram um cenário artístico sem precedentes na história cultural do Pará que contemplou tanto o erudito quanto o popular, tanto o tradicional quanto o contemporâneo, tanto a difusão quanto o fomento das artes e que fez reverter aquele “crescente esvaziamento na atividade artística” que Osmar Pinheiro Junior percebeu na década de 1970. Por tudo isso, a década de 1980 pode ser caracterizada como os “anos efervescentes”, um momento no qual a geração dos iniciados na década anterior se aprumou e, ao mesmo tempo, interagiu com os iniciantes que alçariam voo na década seguinte, seja em termos institucionais (via universidades, secretarias e fundações), seja em termos cooperativos ou individuais. Ainda assim, se verificou uma diáspora de profissionais, sobretudo das artes cênicas e da música, em direção à Região Sudeste do país. E, por fim, é necessário acrescentar que essa efervescência ficou quase toda concentrada na área metropolitana da capital do Pará.

No início deste século, macro projetos federais, como o REUNI, o PARFOR e a interiorização das IES, possibilitaram a ampliação desse quadro, permitindo que as universidades públicas da região – não sem atritos internos, é verdade – incrementassem consideravelmente a oferta de licenciaturas em artes, mas detalharemos somente o caso da UFPA. Com o desmembramento de dois campi do interior, que se tornaram respectivamente na UFOPA (com sede em Santarém) e na UNIFESSPA (com sede em Marabá), surgiu o Curso de Licenciatura em Artes Visuais nesta última IES, enquanto a primeira ignora completamente a área de artes em sua estrutura acadêmica. Os oito campi restantes da UFPA no interior do Estado, que se beneficiaram enormemente do REUNI, também não oferecem nenhum curso regular na área. Nessa perspectiva, um projeto como o PARFOR/CAPES configurou-se como uma oportunidade ímpar para a interiorização das licenciaturas e os cursos de artes da UFPA não demoraram a tirar partido dessa oportunidade: desde 2009, já criaram 34 turmas de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro em municípios que cobrem boa parte do território paraense¹⁵. Entretanto,

HAMOY, Idanise; MEDEIROS, Afonso. 40 anos de educação artística: breve história do Ensino Superior em Artes na Amazônia oriental, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. *Anais do 26o Encontro da Anpap*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.1740-1755.

sem o aporte dos dispositivos culturais concentrados na capital, as graduações em artes oferecidas no interior apresentam vários desafios, já detalhados em outra oportunidade¹⁶. Assim, completa-se um recorte de 40 anos que vai da primeira graduação em artes (1976) ao primeiro doutorado específico na área (2016).

Essa excessiva parcimônia na implantação de cursos superiores na área de artes no Brasil em geral e na Amazônia Oriental em particular, reflete com precisão a pegada colonialista. Enquanto o absolutismo espanhol na América Latina implantou cursos universitários (comumente promovidos por instituições católicas) ainda no século XVI, a colonização portuguesa “esperou” até o final do século XVIII¹⁷ e inícios do XIX e, ainda assim, somente no momento em que a família real portuguesa se instala na periferia do mundo, premida pelo fato de que os filhos do grande latifúndio e da incipiente elite local não podiam estudar em Lisboa ou Coimbra, com Portugal açoitado por Napoleão I. Mesmo considerando a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios (1816)¹⁸, com um núcleo de professores formado por artistas da posteriormente chamada Missão Francesa, e que tal iniciativa precede a criação da Academia Portuense de Belas-Artes e da Academia de Belas-Artes (respectivamente no Porto e em Lisboa e ambas em 1836), tal promoção já encontrava-se defasada em relação à Europa¹⁹ e às américas²⁰ – pelo visto, nossa alma macunaímica tem insuspeitado DNA lusófono. Mas urge lembrar, também, que a criação de uma escola superior para o ensino das artes plásticas era uma das intenções dos inconfidentes mineiros.

A par dessas memórias aqui expostas, talvez seja hora de proceder ao polimento do significado de uma expressão que ainda causa mal-entendidos históricos, epistêmicos e metodológicos. Voltemos, pois, à “educação artística” reiterando que esse retorno considera sobremaneira o *nosso* contexto e a *nossa* experiência ou – se quiserem deleuzear a questão – os *nostros* perceptos e afectos para, por um lado, sermos coerentes com o fato de que os cursos de Educação Artística representaram um papel inestimável no cenário artístico-cultural da região e, por outro, para nos aproximarmos de um patamar conceitual comum aos outros países ibero-americanos e de línguas neolatinas.

Primeiramente, é preciso discernir entre educação artística e educação estética se

quisermos esclarecer uma questão fulcral que está entranhada na discussão em torno da obrigatoriedade do ensino da arte no sistema educacional brasileiro. Essa diferenciação já estava presente em Platão, quando o mesmo execrou a arte de seu tempo ao mesmo tempo em que sublinhou a necessidade de uma educação estética que passaria pelo culto gradativo à beleza do corpo, do caráter, das ideias e da “boa arte” dos antepassados. Dado que na visão platônica a arte (sua) contemporânea é percebida como sofisma e não como conhecimento, o filósofo-matemático-poeta descredenciou os artistas para as tarefas educacionais. Aristóteles, em seguida, relativizou a ojeriza platônica à verossimilhança e colocou a questão da arte (sua) contemporânea em outros termos: ela atenderia ao impulso mimético comum à cultura humana e tem, portanto, uma função pedagógica na medida em que a arte, lidando com arquétipos e não com singularidades, se situaria entre o discurso histórico (contingente) e o discurso filosófico (transcendente). Aristóteles talvez tenha sido o primeiro defensor da educação *para* a arte, ao passo que Platão admitiu, no máximo, uma educação estética também possível *através* da arte canonizada.

Quando Baumgarten instituiu a Estética no século XVIII, tentou conciliar duas formas de pensamento: a platônica, que focava a questão estética na beleza que se manifesta sensivelmente na natureza e na arte pretérita; e a renascentista que, em meio ao revival anacrônico dos cânones greco-romanos, reconhecia no pensar e no fazer do artista uma atitude intelectual criativa e não meramente repetitiva ou mecânica. Essa tentativa de conciliação epistêmica promovida por Baumgarten foi logo revisada por Kant (que a abordou em termos de juízo de gosto – livre e desinteressado – e acrescentou o sublime como categoria da nascente disciplina); Kant forneceu a Schiller o patamar para que este sistematizasse os princípios gerais de uma educação estética que *atravessava* o campo da arte (mas irreduzível a este), enquanto Schelling e Hegel, de maneiras distintas entre si, mas ambos premidos pelas ideias de Winckelmann e dos primeiros românticos, deram à infante Estética contornos bem específicos não só como filosofia/ciência da arte, mas também como filosofia da história da arte. Os artistas modernistas (dadaístas à frente), ao insuflarem as querelas entre sensorialismo e intelectualismo nas artes (caindo na armadilha filosófica da distinção entre emoção e razão) incumbiram-se do desterro

da Arte do campo tradicional da Estética ao não reconhecerem naquela quaisquer compromissos com a categoria do belo que fundamentou as fronteiras desta²¹. Desvendar os meandros das aproximações e distanciamentos entre Arte e Estética no contexto moderno-contemporâneo seria demasiado nos limites deste artigo, mas basta dizer que tanto a Estética quanto a Arte vão muito bem, obrigado.

Contemporaneamente, as relações entre Arte e Estética estão sendo reavaliadas e uma das mais contundentes defesas dessa reconsideração é feita por Katya Mandoki ao apontar os dez dogmas da “ideologia estética”, dentre os quais destacamos:

“1) La cultura se opone a la naturaleza. 2) Lo bello se opone a lo útil. [...]. 4) La contemplación de lo bello es desinteresada. [...]. 6) Los enigmas de la estética se descubren sólo con razonamiento filosófico. 7) Los juicios estéticos son imparciales y objetivos. 8) La estética es exclusivamente una cuestión cultural. [...]. 10) Toda discusión de lo estético tiene que realizarse en función del arte.”²²

Complementando, diríamos que todos esses dogmas radicam em concepções filosóficas, históricas e artísticas claramente eurocentradas e que é no último deles – “toda discussão sobre o estético deve realizar-se em função da arte” – que se assenta alguns dos princípios não confessados dos defensores da substituição da educação artística (disciplinar) pela educação estética (transversal). Entretanto, valendo-se de pressupostos biossemióticos e evolucionistas, Mandoki projeta a estesia muito além das fronteiras da Filosofia e da Arte – não à toa, a filósofa mexicana nomeia sua diatribe como “o *indispensável* excesso da estética” –, e nessa empreitada não encontra-se sozinha: Jean Baudrillard (1990), Félix Guattari (1992), Philippe Meyer (2002), Adolfo Colombres (2004), Semir Zeki (2005), Jean-Pierre Changeux (2013), Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2015) são alguns dos que, por caminhos mais ou menos díspares daqueles privilegiados por Mandoki, têm contribuído para a ampliação do campo cada vez mais multidisciplinar da Estética. Diante dos estudos contemporâneos sobre estesia, sinestesia, sensibilidade, percepção, emoção e cognição estética e *pari passu* com a difusão mais efetiva de concepções de arte e de estética de culturas não ocidentais, a Arte e a Filosofia já não são mais as últimas bolachas do pacote e, conseqüentemente, o debate ganhou

amplitudes e profundidades inauditas. Em outras palavras, a Arte e a Estética contemporâneas se excedem mutuamente, com cada uma comparecendo no campo epistêmico da outra como subsídio, meio ou contribuinte, e não mais como um objeto privilegiado e único. De qualquer maneira, a defesa da substituição da educação artística pela educação estética assenta-se em variadas perspectivas, mas uma delas é, certamente, aquele velho descredenciamento filosófico da arte inaugurado por Platão e que Arthur Danto (2014) esclareceu com tanta propriedade.

Dentro de um arcabouço de relações entre arte, filosofia e ciência, diríamos que a educação *através* da arte é um meio, estratégia ou apoio para a educação geral em quaisquer campos do conhecimento (inclusive para a educação estética) – é mediação e não finalidade. Da mesma maneira que nos apropriamos de métodos e processos científicos no campo da arte, devemos apoiar decididamente a utilização dos métodos e processos artísticos por outros profissionais da educação. Esse “através” deve ser considerado em seu sentido literal: um modo de atravessamento, que oriundo do campo da arte, não dá conta da amplitude da Estética e nem esgota em si mesmo os objetivos de outras áreas do conhecimento. Portanto, a educação através da arte, vista como um dos suportes da educação geral, sustenta-se nas relações e diálogos entre arte, ciência e filosofia, alcançando diversos campos do conhecimento humano. Assim, defender a educação estética como um dos transobjetivos da educação em todos os níveis significa defender uma tarefa colaborativa e multidisciplinar que ultrapassa em muito as configurações singulares da educação artística, da educação científica, da educação linguística e da educação sociocultural, sobretudo se considerarmos os processos de estetização (Lipovetsky e Serroy, 2015), de espetacularização (Debord, 1997) e de transculturação (Colombres, 2004) da sociedade contemporânea.

A complexidade da produção artística atual, com sua estonteante variabilidade e crescente hibridação de processos, meios e suportes, em conjunto com as sobreposições temporais e espaciais que caracterizam a nossa maravilhosa promiscuidade estética e epistêmica, impõe formas necessariamente moduláveis de reeducação sensitiva e cognitiva. A princípio, a educação *em* artes objetiva a formação do profissional da área, seja artista ou qualquer outro agente que atue nos circuitos e nos sistemas (institucionalizados ou não) das artes. Também por

princípio, a educação *para as artes* se destina ao pleno exercício do direito de quaisquer cidadãos em fruir, usufruir e apropriar-se de bens artístico-simbólicos inerentes a toda e qualquer cultura. Na educação em arte e na educação para a arte, a arte é objeto, método e *finalidade*. A partir dessa imbricação de finalidades que faz com que o disciplinar fundamente e subsidie o inter e o transdisciplinar característicos da arte hodierna e de muitas culturas que historicamente não compartilharam a concepção europeia de arte, poderíamos asseverar que a educação artística é o *modus operandi* da arte-educação, entendendo-se esta como campo de conhecimento específico, com seus saberes, métodos e objetos e que, a rigor, abarca todo e qualquer processo de aquisição e transmissão de saberes artísticos (tradicionais, acadêmicos, populares e/ou eruditos) mediados por profissionais da arte-educação assim reconhecidos pelos diversos contextos culturais. Consequentemente, devemos deixar de lado aqueles pruridos expressos na afirmação de que a “educação artística não objetiva a formação de artistas”. Ao contrário, da mesma maneira que a educação científica mira tanto o futuro cientista quanto o cidadão consciente para o usufruto da ciência, a educação artística deve vislumbrar o futuro artista e o cidadão emancipado para a fruição da arte. Nos dois casos, o que está em jogo é a sobrevivência, a transformação e a performatividade do conhecimento que, em quaisquer de suas latitudes e longitudes, é atravessado por dimensões estéticas, éticas e epistêmicas.

Finalmente, neste país historicamente negligente com a formação acadêmica dos profissionais da arte, os cursos de Educação Artística foram fundamentais para que os sistemas e os circuitos das artes fossem conectados nacionalmente, tornando-se um dos fatores mais importantes para a capilaridade e a profundidade dos trânsitos regionais, nacionais e internacionais da produção artística e do conhecimento em arte. Os “cursos para professorinhas” – quem diria? – também se tornaram protagonistas de primeira grandeza na arena da história recente da arte no Brasil e importa, agora, que esse protagonismo não seja negado ou tornado invisível.

Desse modo, é necessário reconhecer que enquanto a Arte não ascender ao estatuto de grande área do conhecimento nas tabelinhas hierárquicas da Capes e do CNPq, estaremos condenados ao colonialismo epistêmico e ao seu efeito mais deletério, que é a constante subserviência das artes expressa e impressa no sistema educacional brasileiro. A ANPAP balzaquiana, ao comemorar seus 30 anos como

associação de pesquisadores em artes, deveria promover a ressignificação do inconformismo e da indisciplina que garantiram sua gestação e deram sentido à sua existência.

Notas

¹ Este texto é dedicado à Ana Mae Barbosa, à Maria Luisa Távora e à Lucia Pimentel, por motivos que elas bem conhecem. Agradecemos aos professores Isis Molinari, Ana Del Tabor Magalhães, Sandra Cristina Santos, Lia Braga Vieira e Joaquim Cesar Netto pela checagem dos dados que já se encontravam esmaecidos na memória.

² Disponível: education.gouv.fr; "objectifs de l'éducation artistique et culturelle"; acessado em 15.05.2017.

³ Respectivamente: Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961; Lei 5.962, de 11 de agosto de 1971; Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – todas desdobradas e/ou retificadas em legislação complementar. A Lei 4.024/1961 não previa a obrigatoriedade do ensino de arte nos níveis básicos do sistema educacional. Entretanto, na alínea f do art. 1º impunha "a preservação e expansão do patrimônio cultural" como uma de suas finalidades; no parágrafo único do art. 26 (sobre o ensino primário), facultava: "Os sistemas de ensino [primário, de no mínimo 4 anos] poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade"; nas normas para a estrutura curricular do ensino médio (ciclos ginasial e colegial, de 4 e 3 anos respectivamente), o inciso IV do art. 38 previa "atividades complementares de iniciação artística"; o art. 66 definia que "O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário".

⁴ Base Nacional Comum Curricular, ora em discussão no Conselho Nacional de Educação.

⁵ Em teatro (1962), em música (1963) e em dança (1968), posteriormente transformados em cursos técnicos de nível médio e organizados nas escolas de Teatro e Dança e de Música. O curso de Arquitetura, também criado nessa década, tinha um núcleo de disciplinas e de docentes dedicados às artes plásticas e/ou aplicadas

⁶ Sentíamos a ausência de Fotografia no currículo do curso, mas podíamos cursá-la em Comunicação Social. Até o início da década de 1990 não havia disciplinas focadas nos princípios, métodos, história e teoria da arte-educação – cenário que só foi mudado a partir da absorção de egressos de Educação Artística pelo DeArte, no final da década de 1980.

⁷ Ministério da Cultura; Fundação Nacional de Arte. Catálogo do IV Salão Nacional de Artes Plásticas. Rio de Janeiro, 1981, pp. 21-22.

⁸ Idem, p. 7.

⁹ Frase repetida inclusive por alguns dos docentes do núcleo de plástica (Arquitetura) do DeArte.

¹⁰ Tal teste só foi abolido em 2016, sob protesto do corpo discente e de alguns membros do corpo docente.

¹¹ Na seguinte ordem: 1987: A UFPA ofereceu uma turma de Educação Artística/Artes Plásticas em seu núcleo avançado de Macapá (depois encampado pela UNIFAP, atualmente Licenciatura em Artes Visuais). 1988: Implantação do curso de Educação Artística/Desenho da UNAMA, desdobrado em Bacharelado em Artes Visuais e Tecnologia da Imagem e Licenciatura em Artes Visuais (2000). 1989: Inauguração do curso de Educação Artística/Música da UEPA, transformado em Licenciatura em Música e oferecido posteriormente também nos campi de Vigia e Santarém. 1991: A UFPA inicia a Habilitação em Música de seu curso de EA, desmembrando as duas habilitações em licenciaturas específicas em 2006. 1995: A Fundação Carlos Gomes e a UEPA, criam o Bacharelado em Música. Na última década do século 20 e na primeira do 21, se verificam vários cursos de especialização na área de artes promovidos pela UFPA, pela UNAMA e pela UEPA. 2003: Criação de Licenciatura e Bacharelado em Artes Visuais da ESMAC (Ananindeua). 2008: Implantação das licenciaturas em Teatro e Dança da UFPA. 2009: Implantação do Mestrado em Artes da UFPA, enquanto a UNAMA inaugura seu Mestrado em Comunicação, Linguagem e Cultura; a UFPA inicia seu Bacharelado em Museologia e o Bacharelado em Cinema e Audiovisual no ano seguinte. 2013: Curso de Tecnologia em Produção Multimídia da UFPA. 2014: A UFPA, em associação com mais nove IES públicas, passa a oferecer o Mestrado Profissional em Artes. 2016: a UFPA e a UNAMA iniciam seus respectivos cursos de doutorado. Atualmente, os cursos de graduação em IES privadas estão à mingua: enquanto o da UNAMA ainda resiste, com sua galeria e salões praticamente desativados, o da ESMAC deixou de existir.

¹² Dentre outras iniciativas: criação da Secretaria Estadual de Cultura, da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves e do Museu da UFPA (todos na década de 1980); da Fundação Romulo Maiorana (1981); da Fundação Cultural do Município de Belém e da Fundação Curro Velho (1990); do Museu de Arte de Belém (1991); do Museu do Estado do Pará (1994); do Museu de Arte Sacra do Pará (1998); do Instituto de Artes do Pará (1999); do Espaço Cultural Casa das Onze Janelas (2002); e do Instituto de Ciências da Arte da UFPA (2006). Ainda na década de 1980, a Secretaria Estadual de Educação implantou na capital e no interior o PRODIARTE, um programa do MEC de atualização e formação continuada para arte-educadores. A UFPA, por sua vez, observou um considerável incremento de cursos de extensão oferecidos tanto na capital quanto no interior, a exemplo do Multicampi-artes. Além dessas iniciativas estatais é necessário mencionar a organização dos profissionais da arte no mesmo período: Cooperativa de Artistas (COART, 1979), Federação Estadual de Atores, Autores e Técnicos de Teatro (FESAT, anos 1980), Associação FotoAtiva (1984), Associação de Arte-Educadores do Estado do Pará (AAEPA, 1989) e Associação dos Artistas Plásticos do Pará (APPA, 1990). A iniciativa privada

paraense, que raramente aspira ao mecenato, encontra-se cada vez mais tímida: a Fundação RM, que organiza anualmente o Arte Pará, há muito tempo limita-se a esse evento e, nos últimos anos, tem transferido seu precioso acervo para museus de outras regiões do país. A iniciativa pública (estado e prefeitura) vai de mal a pior: “enxuga” fundações, resseca museus e sonega apoio a manifestações culturais.

¹³ MOKARZEL, Marisa. “Arte e sistemas fora do eixo”. In: TEJO, Cristiana et al. *Uma história da arte?* Recife: Fund. Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2012.

¹⁴ Foi lá que aconteceu a primeira performance contemporânea em Belém, protagonizada por Uirande Holanda.

¹⁵ A saber: 14 turmas de Artes Visuais: Castanhal (2010), Capanema e Moju (2011), Almeirim e Tucuruí (2012), Tailândia (2013), Bragança, Barcarena e Itaituba (2014), e Abaetetuba, Tracuateua, Concórdia do Pará, Santarém e Alenquer (2016). 6 turmas de Dança: Castanhal (2010), Santarém e Capanema (2011), Marabá (2012), Mãe do Rio (2014) e Tucuruí (2015). 7 turmas de Música: Capanema (2010), Oriximiná (2011), Marabá (2011), Castanhal (2012), Moju (2014), Óbidos (2015) e Portel (2016). 7 turmas de Teatro: Castanhal (2009), Santarém e Capanema (2010), Gurupá e Breves (2013) e Cameté e Ponta de Pedras (2016).

¹⁶ MEDEIROS, Afonso. *A insubmissão silenciosa*. 2017, no prelo.

¹⁷ Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792, no Rio de Janeiro, por D. Maria I.

¹⁸ Depois denominada “Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil” (1820) e, finalmente, “Academia Imperial de Belas Artes” (1826).

¹⁹ Real Academia de Bellas Artes (Madri, 1752).

²⁰ Real Academia de las Tres Nobles Artes de San Carlos (México, 1783).

²¹ Cf., p. ex., Mark Rothko (*A realidade do artista*, 2007), Peter Osborne (*El arte más allá de la estética*, 2010) e Artur Danto (*O abuso da beleza*, 2015).

²² MANDOKI, 2013, p. 17.

Referências Bibliográficas

BAUDRILLARD, Jean. *A transparência do mal – ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas: Papyrus, 1990.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

CHANGEUX, Jean-Pierre. *O verdadeiro, o belo e o bem – uma nova abordagem neuronal*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

COLOMBRES, Adolfo. *Teoría transcultural del arte – hacia um pensamiento visual independiente*. Buenos Aires: Del Sol, 2004.

DANTO, Arthur. *O descredenciamento filosófico da arte*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *A imagem sobrevivente – história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

GUATTARI, Félix. *Caosmose – um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. *A estetização do mundo – viver na era do capitalismo artista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MANDOKI, Katya. *El indispensable exceso de la estética*. México: Siglo XXI Editores, 2013.

MEYER, Philippe. *O olho e o cérebro – biofilosofia da percepção visual*. São Paulo: UNESP, 2002.

OSBORNE, Peter. *El arte más allá de la estética – ensayos filosóficos sobre arte contemporáneo*. Murcia: Cendeac, 2010.

ROTHKO, Mark. *A realidade do artista – filosofias da arte*. Lisboa: Edições Cotovia, 2007.

ZEKI, Semir. *Visión interior – una investigación sobre el arte y el cerebro*. Madrid: A. Machado Libros, 2005.

Afonso Medeiros

Professor Associado do Programa de Pós-Graduação em Artes e da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Ex-presidente da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. E-mail: saburo@uol.com.br

Idanise Sant'Ana Azevedo Hamoy

Doutoranda em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Assistente da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. E-mail: idahamoy@gmail.com