

Praticantes de arte: amadores da arte em cursos livres de pintura

LUCIANA MOURÃO ARSLAN
UFU

■ RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões advindas da pesquisa de doutorado *Amadores da Arte*, que, entre os anos de 2004 e 2008, investigou as práticas dos cursos livres de pintura da cidade de São Paulo e interpretou concepções e funções de arte que presidem distintas práticas artísticas vigentes e não institucionalizadas. O texto está estruturado nos seguintes itens: *Introdução*; 1. *Caracterização geral das práticas artísticas* sustentadas pelos cursos livres de pintura; 2. *Libidos artísticas*, que interpreta as concepções de arte dos alunos de pintura, tais como a relação engajada com a arte e a relação de distanciamento estético; e por último a *Conclusão*.

■ PALAVRAS-CHAVE

Interculturalidade, amadores, pintura

■ ABSTRACT

This article presents some reflections based on the doctoral research entitled *Amadores da Arte*, which, between 2004 and 2008, investigated the practices of open courses on painting in the city of São Paulo and interpreted the conceptions and functions of art which preside non institutionalized and on going distinct artistic practices. The text is structured in the following items: *Introduction*; 1. *General characterization of artistic practices* sustained by open courses on painting; 2. *Artistic libidos*, which interprets the conceptions of art by the students of painting, such as the relation engaged with the art (which refers to make art as expression and as technique) and the relation of esthetic distance, and *Conclusion*.

63 ■

■ KEYWORDS

Interculturality, amateurs, painting

Introdução: práticas artísticas não legitimadas

Embora as reflexões aqui apresentadas tenham sido fruto de uma pesquisa realizada em São Paulo, suas observações podem colaborar para a observação de práticas artísticas em outras cidades onde se fazem presentes amadores e praticantes de arte que refletem concepções de arte diferentes daquelas dos campos de legitimação cultural. Deste modo, mesmo considerando que cada cidade possui uma lógica cultural particular, mediada por diferentes imaginários, a idéia de heterogeneidade artística e cultural é ponto fundamental para análises e pesquisas sobre arte e ensino em diversos locais.

Os cursos livres¹ de pintura são atrativos e numerosos em muitas cidades, oferecidos nos museus de arte, residências dos professores, lojas de materiais artísticos e até praças públicas, e são freqüentados por alunos com interesses e disposições díspares em relação à aprendizagem em arte: pintar por hobby, como terapia, forma de enriquecimento cultural, de profissionalização, entre outros. Muitas concepções de arte permeiam todos estes locais e suas práticas, onde a forma de se relacionar com arte é múltipla e escapa dos determinismos institucionais. Palavras como “globalização da arte” ou “arte pública” viraram chavões que, ao se referirem à arte como “democratizada”, encobrem que o sentido de arte utilizado é, na verdade, uma generalização do conceito de arte.

Referir-se genericamente a “público de arte” pode amalgamar distintas noções

¹ Chamamos estes cursos de “cursos livres” por acontecerem fora do âmbito acadêmico.

de arte e de se relacionar com arte. Reconhecidas ou não, diferentes práticas de fruir e fazer arte parecem coexistir (ao menos na cidade de São Paulo). Assim, locais de exposições não convencionais, exposições em shopping centers, ou ainda cursos de arte, podem esconder curiosos usos e funções da arte que pedem uma análise da natureza do uso da arte nestes diferentes contextos.

Pensar nestas diferentes disposições no relacionamento com arte supõe discutir o assunto segundo alguns fundamentos da arte e das suas funções na vida cotidiana, incluindo a estetização que promove². Também supõe utilizar procedimentos sociológicos para a identificação das características macro-sociais implicadas nas escolhas culturais; e, ademais, buscar a perspectiva de análise antropológica, já que isto implica os conceitos de imaginário e de hibridismo cultural³. Assim sendo, autores como Shusterman, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau e Nestor Canclini, cujos trabalhos se situam no entrecruzamento de várias disciplinas, tornam-se relevantes para analisar as práticas culturais dessa natureza. Também os estudos da Cultura Visual oferecem novos caminhos para o entendimento das “visualidades” — práticas não definidas como artísticas. As discussões em torno do que se chama “fazer artístico”, “público de arte”, “função da arte” são travadas, segundo a Cultura Visual, numa esfera ampliada e incomodam puristas que trabalham apenas com a concepção de arte legitimada por uma única instância hermética, seja ela cultural, institucional ou teórica.

■ 64

Parte da dificuldade de se abordar a prática dos amadores é o fato de que se trata de práticas não reconhecidas e tampouco consideradas marginais ou “subalternas”. O termo “amador”, sugerido pelo inglês e francês “amateur”, é dúbio. Amador é quem ama — ainda que o mais correto neste caso fosse o termo amante da arte. Stebbins⁴ classifica a atividade do amador como uma atividade do *serious leisure*. O *serious leisure*, em contraste ao *unserious leisure*, é uma atividade em que as pessoas demonstram: a) perseverança, que significa a superação de momentos de dificuldade, desafio e fracassos; b) continuidade, no sentido de uma atividade que chega a constituir uma carreira de progressos; c) benefícios como auto-expressão, valorização da auto-imagem, atualização, desenvolvimento intelectual; d) muitas vezes desenvolvem as atividades de forma local, sem tantas estruturas de poder, e por isso não raramente estão relacionadas com sub-culturas; e) amadores geralmente podem falar com muita desenvoltura sobre sua prática, demonstram entusiasmo e conhecimento adquirido normalmente através de uma autogestão da aprendizagem. Para Stebbins, profissionais e amadores fazem parte de um mesmo campo, já que, muitas vezes, profissionais trabalham na formação e treinamento de amadores, ou ainda amadores constituem um significativo público de profissionais. Stebbins observa ainda que muitas vezes existe uma linguagem comum entre amadores e profissionais; no entanto, em alguns casos os amadores dispõem de uma diferente concepção da área de atuação, preferindo uma aproximação mais geral da área em detrimento de uma especialização.

² A estética do cotidiano considera, além dos objetos e atividades que possuem valor estético dentro de uma cultura, “a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de muitas facetas do seu processo de vida e de transformação”. RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 20-21.

³ Cf. CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2003.

⁴ Cf. STEBBINS, R. A. **Amateurs, professionals and serious leisure**. Montreal: McGill-Queen’s University Press, 1992.

No caso das artes plásticas, muitos artistas chamados profissionais⁵ também não vivem da produção artística, mas tiram seu sustento de salários da universidade, aulas em escolas e cursos, trabalhos de artes gráficas, criação de cenários, entre outros. Aliás, a profissão do artista plástico não é regulamentada.

De forma tímida, pode-se sugerir que, nas artes visuais, a distinção habitualmente utilizada entre amador e profissional é bastante leviana e relaciona-se a uma questão ideológica. No senso comum, profissional é aquele que faz arte como investigação pura da linguagem e amador aquele que faz arte por deleite. Mesmo aquele que vive de vender pinturas é chamado de amador se não faz arte como investigação de linguagem. Ou seja, a separação estaria, neste caso, marcada por uma concepção diferente de arte. Stebbins⁶ também aponta que a distinção entre profissional e amador, em algumas áreas, é determinada pela posição econômica dos praticantes.

Não se pretende aqui desqualificar a prática do amador. Amador é um nome que foi escolhido por situar-se na duvidosa distinção entre amador e profissional que existe no campo artístico. Ademais, temos consciência de que esse nome só tem sentido na arte ocidental a partir da Renascença, quando o artista adquire um *status* mais elevado na sociedade, como afirma o verbete do *Dicionário Oxford de Arte*:

Amador. Artista que trabalha puramente por prazer, e não como meio de vida. Na arte ocidental, a condição de amador só adquiriu significado com o advento da Renascença, antes do que as artes visuais eram tidas como meros ofícios, sendo portanto socialmente desacreditadas. Com a mudança no status social e intelectual do artista, introduzida por homens como Leonardo, até príncipes passaram a entregar-se à sedução das artes, não apenas como patronos, mas como amadores praticantes. No século XV, René d'Anjou (1434-80) abriu mão de seu ducado para dedicar-se à pintura e ao paisagismo, e a Inglaterra assistiu ao surgimento de diversos aristocratas artistas amadores, entre os quais se destacam Sir Nathanael Bacon, o terceiro conde de Burlington, e o príncipe Rupert. O desenvolvimento da aquarela nos séculos XVIII e XIX — par excellence o material próprio do amador — causou a proliferação de pintores amadores por toda a Europa. Entre eles figuravam Goethe, e vários estadistas começaram a advogar a pintura como atividade relaxante — “um alegre passeio por uma caixa de tintas”, como o expressou Sir Winston Churchill, autor de pintura como passatempo (1948). Ao mesmo tempo, a prática do desenho e da aquarela passou a compor o protótipo das jovens senhoras elegantes delineado no romance de Jane Austen (1775-1817). A rainha Vitória (1819-1901) praticava tanto a pintura quanto água forte. [...].⁷

Algumas considerações sobre o amador neste verbete podem ser transpostas para a sociedade brasileira. Por exemplo, em relação à prática artística como signo de elegância, é fácil encontrar representantes da elite econômica em revistas ou colunas sociais (como a revista *Caras* ou em jornais), médicos ou empresários bem-

⁵ Cf. ARSLAN, L. M. **O artista que sobrevive**: incursões profissionais de artistas plásticos formados no início do novo milênio. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte – UNESP, Universidade Estadual Paulista.

⁶ STEBBINS, R. A. **Amateurs, professionals and serious leisure**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1992.

⁷ CHILVERS, I. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 16.

sucedidos, pintando quadros e fazendo exposições. O mesmo acontece em relação à associação bastante comum entre fazer arte e relaxamento. No entanto, o verbete acima citado traz algumas contradições ao nosso contexto de produção artística, pois o artista que não trabalha como meio de vida pode ser considerado um profissional, já que muitos artistas considerados profissionais no Brasil vivem com salários de outras atividades (principalmente docentes). Deste modo, o termo amador permanece convenientemente dúbio.

Além do termo amador, esta pesquisa refere-se a uma gama de práticas artísticas difíceis de serem nomeadas, quando, por exemplo, utilizamos também o termo praticante de arte⁸, práticas artísticas e ações estetizantes.

1. Caracterização geral dos cursos livres

Focamos a observação nos cursos localizados na região do centro expandido de São Paulo, onde existe grande oferta de equipamento cultural: cursos superiores de arte, galerias, museus, centro culturais, ateliês de artistas, entre outros. Esta escolha evitou a dicotomia entre centro e periferia, que justificaria algumas escolhas culturais por falta de opção na região. Em meio à grande oferta de opções culturais, no centro da cidade foi possível perceber como as escolhas e usos da arte são diferenciados e independentes.

Situar melhor o cenário onde se encontram os amadores da arte foi fundamental para dimensionar a quantidade e a variedade ofertada aos interessados em pintura — o ponto de partida para localizar seus freqüentadores e suas idéias sobre arte. A partir dos 33 cursos mapeados, foram analisados muitos aspectos do cenário que abrigava as práticas: os móveis e materiais oferecidos aos alunos, a música de fundo, o cheiro, o chá de ervas oferecido, o incenso, os livros presentes sobre as mesas, pinturas nas paredes, caixas com recortes de imagens e revistas no local⁹. E, sabendo que o cenário não era determinante das práticas, foi a partir da entrevista com os alunos, freqüentadores dos cursos de pintura, que pudemos localizar e pensar diferentes libidos artísticas, pois embora as escolas evidenciem uma concepção de arte, elas possuem alunos que nem sempre a reproduzem.

2. Libidos artísticas¹⁰

As idéias de arte que orientam as práticas dos alunos das escolas livres de pintura permitiram interpretar as principais concepções de arte dos amadores e investigar suas múltiplas características e motivações.

Como mostra o quadro a seguir, guiaram a nossa observação as concepções de arte como manifestação dos sentimentos, como forma de conhecimento, como técnica e fazer. Estas concepções não são segmentos independentes, mas aparecem muitas vezes misturadas entre si: elas foram um ponto de referência para refletir

⁸ O termo “praticante” foi inspirado em M. de Certeau, que valoriza a interpretação das práticas cotidianas como modo de descobrir novos modos de reflexão. CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

⁹ Difícil negar a influência do ensaio de Bourdieu (2002), em que, com base nas fotos dos costureiros em suas *maison*, o autor consegue interpretar um conjunto de comportamentos que compõem o capital simbólico deles.

¹⁰ Bourdieu se refere a *uma* libido artística, porque, como comenta De Certeau, trabalha a partir de estruturas estáveis. Mas se consideramos a teoria de De Certeau, podemos acreditar em várias libidos artísticas.

sobre a relação entre concepção e função artística. A classificação de Pareyson¹¹ permite-nos pensar os dois grandes grupos de amadores: **os que possuem uma relação de distanciamento estético** (arte como conhecimento) e **os que propõem uma relação utilitária ou engajada com a arte** (arte como fazer e arte como expressão). Ademais, existem diferentes classificações dos usos da arte, como, por exemplo, a classificação proposta por Osborne¹², que pode ser relacionada com a teoria de Pareyson e com a relação de distanciamento estético. O quadro comparativo a seguir destaca, na primeira coluna, o foco da nossa observação:

	Pareyson ¹³	Osborne ¹⁴
Relação engajada e utilitária da arte	Arte como fazer	Interesse pragmático: Teorias instrumentais da arte: (1) A arte como manufatura; (2) A arte como instrumento de educação ou aprimoramento; (3) A arte como instrumento de doutrinação religiosa ou moral; (4) A arte como instrumento da expressão ou da comunicação da emoção; (5) A arte como instrumento da vicária expansão da experiência.
	Arte como expressão	Interesse pela arte como reflexo ou cópia: teorias naturalistas da arte: (1) Realismo: a arte como reflexo do real; (2) Idealismo: a arte como reflexo do ideal; (3) Ficção: a arte como reflexo da realidade imaginativa ou do ideal inatingível.
Relação de distanciamento estético	Arte como conhecimento	O interesse estético: teorias formalistas da arte: (1) Arte como criação autônoma; (2) A arte como unidade orgânica.

Quadro 1: Relação entre as concepções de arte segundo Pareyson e Osborne

Verifica-se na história da arte ocidental a coexistência destas diferentes concepções, ainda que com a predominância de uma sobre as outras. Grande parte dos amadores de arte também manifestou simultaneamente múltiplas concepções e, por isso, para classificá-las, usamos o critério de preponderância, isto é, analisamos qual concepção era prevalecente. Entretanto, diferentemente da historiografia da arte, trabalhamos com a sobreposição de todas essas concepções em um só tempo, o presente. Eliminamos qualquer possibilidade de falar das práticas dos amadores da arte de forma homogênea, reconhecendo que mesmo dentro de cada concepção artística são enormes as diferenças em relação às aproximações com a arte. E as regularidades¹⁵, ao mesmo tempo em que indicam intenções comuns perante o fazer artístico, não excluem trajetórias pessoais singulares nem as nivelam.

Os gostos culturais e o interesse por fazer arte permitem identificar as concepções de arte predominantes nas práticas dos cursos e explicitam visões sobre as relações entre arte e representação, arte e sentimento, arte e vida, apontando que

¹¹ PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

¹² OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1993, p. 26.

¹³ PAREYSON, L. *op. cit.*

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ O termo “regularidade” foi emprestado de MAGNANI, J. G. C. *Mystica urbe: um estudo antropológico sobre o circuito neo-exotérico na metrópole*. São Paulo: Nobel, 1999; MAGNANI, J. G. C.; TORRES L. de L. (orgs.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

função a arte tem para seus praticantes. Desta forma, ao considerar a subjetividade e a prática dos sujeitos, acabamos por fazer análises que se aproximam do que é caracterizado como estética do cotidiano¹⁶.

Ao observar que as práticas artísticas estão orientadas por diferentes concepções de arte, a seguir são apresentados alguns critérios de julgamento e validação que acompanham essas concepções e práticas artísticas diferenciadas. Esses critérios indicados são também um caminho indicado por Chalmers¹⁷, que ressalta a importância de se discutir o que se compreende por “boa arte” em diferentes contextos culturais, como um modo de operação possível para compreender o multiculturalismo. Destaca-se, novamente, que neste trabalho seria difícil discorrer sobre todas as práticas observadas, a partir de um critério único e essencial de arte¹⁸.

2.1 Relação engajada e utilitária da arte: arte como expressão (ou manifestação dos sentimentos) e arte como técnica (ou como fazer)

Discutimos aqui as concepções de fazer artístico que se opõem ao distanciamento estético, anunciado desde a modernidade como a única forma adequada de se relacionar com a arte. Chamamos táticas¹⁹ as práticas que atuam dentro de um contexto adverso, em um macrocenário cultural que institucionalmente não evoca tais práticas. São aqui consideradas táticas as ações em desajuste com o proclamado por algumas ações públicas, como por exemplo, o ensino institucionalizado. A partir da concepção de Michel de Certeau, a tática pode ser também uma produção dos consumidores que subvertem uma determinação única de consumo.

No nosso caso, são táticas artísticas aquelas que predominantemente carregam uma concepção de arte como técnica (fazer) ou como manifestação dos sentimentos e autoconhecimento (arte como expressão). Pois, ainda que consideradas anacrônicas, pragmáticas ou naturalistas, essas concepções subsistem, e são quase dominantes²⁰ nos cursos livres de pintura, cabendo-nos interpretar que lógica estrutura estas práticas. Essas concepções expressas pelas práticas são híbridas (pois agregam concepções de arte de diferentes épocas, que suplantam distinções como arte e artesanato) e não ocorrem dentro de um previsível modelo legitimado de arte na contemporaneidade.

2.1.1 Arte como expressão dos sentimentos

Muitos praticantes de pintura dos cursos livres afirmam pintar para manifestar e conhecer as próprias emoções, para, através da pintura (ou da arte), dar vazão, “liberar” e resgatar os sentimentos ocultos²¹. Inicialmente poderíamos relacionar essa intenção com a função da arte como expressão. A arte como expressão foi um dos

¹⁶ Cf. o último capítulo de minha tese, que trata da estética do cotidiano. ARSLAN, L. **Amadores da Arte: práticas artísticas em cursos livres de pintura da cidade de São Paulo**. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

¹⁷ CHALMERS, F. G. **Arte, educación e diversidad cultural**. Barcelona: Paidós, 2003. p. 38.

¹⁸ SHUSTERMAN, R. **Vivendo a Arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998. p. 32.

¹⁹ Tática é um conceito de CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

²⁰ Dominam no subsolo e se revelam numa observação etnográfica local.

²¹ Obviamente existe uma gradação desta intenção, que se mescla com outras.

objetivos mais presentes nos planos de ensino de aulas de arte nos anos 1970 e 1980, décadas em que muitos dos entrevistados (dos cursos visitados) freqüentaram a escola. Após os anos 1980, a “expressão” foi praticamente banida dos planejamentos de ensino, por relacionar a arte com um plano “mais espiritual” e subjetivo, difícil, portanto, de ser ensinada e avaliada de maneira sistematizada. No Brasil, essa concepção de arte como expressão, muito influenciada pelas teorias da Escola Nova, acarretou o esvaziamento dos conteúdos históricos e da linguagem da arte. As aulas de arte, sob essa influência, consideravam insignificante o contato com a história da arte e eram marcadas por atividades de livre experimentação.

Genericamente, a “expressão”²², entendida como manifestação dos sentimentos, continua sendo uma ação associada à arte. Nos filmes, nas representações da profissão, o artista aparece geralmente como sensível, emocional e pouco racional. Freedman²³ afirma que nos meios de comunicação os artistas são representados como gênios de caráter “desviado” ou como excêntricos que levam suas emoções ao extremo. Todas essas informações culturais transmitem idéias sobre arte. Elas fazem hoje parte do universo comunicacional na suposição de que este ensina as pessoas a pensarem o que é arte. Por exemplo²⁴, os estudantes ao freqüentarem a escola já possuem uma idéia de arte e artista, criada dentro ou fora da escola. Essas representações de arte e de artistas influem na formação de uma concepção de arte, e isso é evidente nas entrevistas dos alunos de cursos livres de pintura²⁵. Por mais que sejam “pastiche” de representações de artistas e da arte²⁶, revelam a corporificação de ideais da cultura ocidental, em que o artista torna-se ícone da idéia da liberdade, de autoconhecimento, ligado a comportamentos sexuais não-padronizados (como homossexualidade, vida entre prostitutas, ou substituição do sexo pelo trabalho) e portadores de idéias autônomas (como se vivessem à parte da sociedade). Aliás, Ernst Kris e Otto Kurz²⁷ comprovam que historiadores da arte também consentem e incorporam as míticas biografias dos artistas. Por meio de análises, os autores identificam na historiografia da arte vários temas biográficos comuns, tais como: criatividade divina, anonimato, manifestação do talento desde a infância (sugerindo que o artista seria superdotado e autodidata). Assim, ao procurar cursos de arte, muitos estudantes pretendem entrar em contato com esse universo mitológico: estão em busca desse ícone e reproduzem essas trajetórias conhecidas. O relato e a crença de que uma aptidão artística surge desde a infância, por exemplo, é muito comum entre os praticantes da arte entrevistados:

[...] Eu comecei a pintar sozinha, surgiu assim um dom, aí as pessoas que iam em casa falavam assim: “Faz um curso”. [aluna do Espaço Cultural Blue Life].

[...] Na verdade sempre achei que eu tinha um pouco alma de artista, mas um pouco de preconceito, minha família dizia que eu iria passar fome [...] então eu acabei fazendo Direito, mas sempre me dediquei um pouco à arte [aluna de Marcos Rossi].

²² FREEDMAN, K. “Curriculum inside and outside school: representations of fine art in popular culture”. *International Journal of Art & Design Education*, n. 16, v. 2, 1997. p. 137-145.

²³ Idem.

²⁴ Idem.

²⁵ Acredito que está presente, de forma menos explícita, nos espaços mais formais, como universidades de arte.

²⁶ FREEDMAN, op. cit., p. 137-145.

²⁷ KRIS, Ernst; KURZ, Otto. *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra, 1995.

Ainda nesse sentido — o de entender a expressão como descoberta do próprio dom latente —, a pintura cumpre uma função de espelhar as emoções, refletir a sensibilidade e os estados de ânimo de seu autor. Assim, notamos (nas falas dos praticantes de arte) expressões como: “lado extrovertido”, “momento meu”, “válvula de escape” e “extravasar”, termos que identificam na arte esse lugar de refletir e realizar o que não se pode cotidianamente:

Enquanto eu fazia faculdade (Educação Artística na Marcelo Tupinambá) eu procurei aqui, eu queria um curso de pintura, eu gostava, pra mexer também com esse meu lado, funcionar como uma terapia, mexer com uma coisa que me ajuda muito, porque aqui consigo colocar as coisas no papel, funciona mesmo como uma válvula de escape, vinte e um anos trabalhando numa empresa, aí você chega em casa e não faz nada... Então acho assim, a gente tem que estar sempre procurando algo para nós mesmos. Isso é importantíssimo, eu estava sentindo falta. Aí quando meu filho estava com 3 anos eu resolvi retomar aqui para extravasar um pouquinho, porque é muito complicado você trabalhar numa empresa um tempão. [aluna do Delta ateliê].

Esses praticantes crêem poder, através da pintura, lapidar a sensibilidade e conhecer melhor suas próprias emoções:

■ 70

Eu acho que a Arte é muito pessoal, [...] tudo que mexe com arte mexe com a emoção também. [Nair, do Blue Life].

Puro descanso, puro deleite mesmo... [...] A arte traz para mim, neste momento, muito relaxamento, entretenimento. E mais: eu tenho minhas atividades normais do dia-a-dia, a rotina da casa, rotina das contas a pagar, rotina dos médicos, de hospital, essa coisa assim, então como se você tivesse a necessidade de criar alguma coisa, de passar um sentimento. [Fátima, do Blue Life].

[...] Sempre bateu muito comigo isso, essa que é uma expressão no grafite, no papel, mas que é uma coisa que corresponde muito com o que você está internamente na época. E como eu andava muito travada ultimamente, eu resolvi vir para cá. [aluna do Delta].

[...] Você vê seus desenhos antigos, feios, bonitos (não interessa), mas você vê como você estava, não só na técnica, mas como numa foto você vê como você estava, para mim, tem uma coisa assim, de recordação de mim mesmo. [...] Porque eu senti necessidade de fazer, porque eu acho que o desenho especificamente, ele vai te levando para outros lugares e outros conhecimentos além do próprio desenho, e lá ele desperta as dificuldades que você está sentindo na vida. [aluna do Ateliê E116, Escola Aronis].

A. C. Danto diferencia expressão e manifestação, afirmando que a primeira se explica por razões, enquanto a segunda por causas. A teoria de Danto evoca a expressão num contexto intencional, de uma relação distanciada com a arte. Para ele, os freqüentadores dos cursos de pintura não se expressam, mas sim se “manifestam”, pois nessas práticas a pintura aparece como uma reação — quase natural,

ainda que absolutamente cultural — de emoções que transbordam na pintura. Ele nos recorda que a palavra “expressão” tampouco é atemporal ou carrega um sentido único. Danto chama a atenção para uma palavra, sobre a qual, embora correntemente associada com a arte, tem-se refletido muito pouco. Se pensarmos sob a sua perspectiva, fazer arte como expressão pode significar fazer arte com razão, pensando a própria arte numa relação de distanciamento estético²⁸.

Entretanto, esse grupo carrega o conceito mais romântico da palavra expressão, fortemente calcado em uma visão rousseauiana²⁹, de expressão espontânea e natural dos sentimentos (que evoca o retorno do homem ao seu estado natural). Uma das alunas de pintura, por exemplo, ao ser perguntada sobre aonde gostava de ir para ver arte respondeu que “*vê arte na própria natureza*”.

Para alguns alunos deste grupo, a arte não pressupõe nenhum distanciamento, é uma forma de despertar emoções como uma continuidade da vida. Alguns alunos, inclusive, ao pintar formas abstratas que aparentam uma pesquisa pictórica formal, têm em vista a auto-expressão, estabelecendo assim uma relação engajada e pouco “distante” com a pintura. Podendo ser associada a uma disposição *kitsch*, segundo a concepção de Giesz³⁰ — e isso não é nada pejorativo, já que ele caracteriza o *kitsch* mais como uma atitude do que como uma característica “estilística” que identifica certos objetos³¹. Para Giesz, a disposição *kitsch* busca um desfrute sentimental que se distingue do distanciamento estético³². Uma das evidências desse desfrute³³ é o forte apelo sinestésico que essas pessoas buscam através da experiência com a arte³⁴.

*En la vivencia kitsch, igual como sucede en el placer, la distanciaci3n especifca de lo est3tico queda en gran parte suprimida a favor de un sentimiento de estado de 3nimo. A ello se refiere la ir3nica observaci3n de Hanslick de que el profano siente mucho m3s al escuchar m3sica que el entendido, porque el profano, entregado al placer, toma la obra de arte como ocasi3n propicia para vivir su propia afici3n, y no la obra de arte como portadora de valores.*³⁵

Percebemos aí a arte como uma forma de experimentar as emoções³⁶, como uma espécie de *ilusi3n* temporária, uma funç3o utilit3ria afeita a provocar determinada emoç3o ou entreter: é apenas um meio, e não o fim. Collingwood³⁷ relaciona essa disposiç3o, para manifestar emoç3es através da arte, da “*arte como divers3o*”:

²⁸ DANTO, A. C. **Ap3s o fim da arte**. S3o Paulo: Edusp, 2003. p. 65.

²⁹ NUNES, B. **Introduç3o 3 filosofia da arte**. S3o Paulo: DESA/Edusp, 1966. p. 64. (Coleç3o Burity).

³⁰ GIESZ, L. **Fenomenologia del Kitsch**: una aportaci3n a la est3tica antropol3gica. Barcelona: Tusquets, 1973.

³¹ Para Giesz, a “disposiç3o kitsch” est3 presente inclusive em toda “arte”, na qual, por exemplo, a induç3o a estados de 3nimo “falsos” s3o constantes. Uma grande marca da diferenç3a entre o conceito de *kitsch* de Giez e o de Moles é que o primeiro n3o define o *kitsch* como caracter3sticas de estilo, mas sim como determinadas aç3es perante os objetos.

³² *Ibidem*, p. 52.

³³ *Ibidem*, p. 8 (Giesz parte da est3tica antropol3gica para afirmar que o *kitsch* n3o pode ser reduzido a uma categoria para designar (com ju3zo de valor) objetos, os objetos *kitsch* s3o apenas a objetivaç3o de um desfrute. O autor, na sua an3lise, se concentra no desfrute *kitsch*, que pode estar presente em diferentes inst3ncias da vida e n3o s3o diante de determinados objetos).

³⁴ *Ibidem*, p. 96.

³⁵ *Ibidem*, p. 90.

³⁶ Por ser desligada da vida, essa “ilusi3n” é bastante diferente da magia.

³⁷ COLLINGWOOD, R. G. **Los principios del arte**. M3xico: Fondo de Cultura Econ3mica, 1960.

oposta à vida cotidiana, sem distanciamento. Contemporaneamente, aloja-se aí a contradição, já que, para muitos críticos contemporâneos, só é legítima a disposição desinteressada para a arte, totalmente não funcional. No entanto, a intenção de fazer e ver arte — mais com os sentidos e menos com o intelecto — aparece em muitas práticas dos cursos, mesmo contestada pelos críticos e historiadores. A dimensão do entretenimento na arte é presente não só nos espaços informais, como cursos livres de pintura de escolas de pequeno porte, ela está presente também nas grandes instituições, já que os cursos de museus ou instituições culturais alimentam também esse “desfrute” que negam. Existe uma lacuna entre o discurso da arte e as práticas institucionais (até mesmo as que estão muito próximas de um campo mais legitimado).

A idéia de fabricação de Michel de Certeau³⁸ aqui se objetiva: o uso da arte é oposto ao consumo proposto ou idealizado por muitas instâncias legitimadoras: dissonante e evidente, esse desfrute, ao revés, estava também nos cursos livres do Museu de Arte Moderna e do Instituto Tomie Ohtake (instituições que preponderantemente investem em uma arte reflexiva, bem exemplificada pelo movimento de arte conceitual).

Separar a arte que é diversão da que não é diversão, segundo o próprio Collingwood, pode ser também apenas uma marca de esnobismo. Ainda que saibamos que a arte e os artefatos nem sempre proporcionam momentos agradáveis, e que, pelo contrário, muitos ressaltem a fealdade e o desagrado, por que negar que pode haver a disposição para entreter-se diante de qualquer objeto? Alguns alunos procuram cursos de pintura movidos por essa disposição: de mover emoções, de buscar um local diferenciado da vida cotidiana, que relaxe, que dê uma “angústia gostosa”.

A dimensão hedonista, do fazer e do ver arte, parece crescer, dentro e fora das instituições legitimadoras da arte. A frequência a museus de arte é ocultamente alimentada pela indústria do lazer e do turismo, que cada vez mais colabora para “o *exercício superior da fantasia*” anunciado ironicamente por Ronaldo Brito ao referir-se ao pós-moderno³⁹. Ainda assim, as relações entre museus e públicos de arte refletem certo desajuste sob a perspectiva de análise das disposições estéticas dos amadores da arte: alguns museus, para tornar seus espaços mais democráticos, e, nesse sentido, oferecer uma experiência mais prazerosa, aplicam uma roupagem de aproximação por meio de uma concepção de arte implicitamente determinada, inadequada para tal desfrute, o que pode causar o tal *fetichismo invertido*⁴⁰, ou seja, a aproximação superficial e inadequada para a concepção de arte exposta, fato que provavelmente gera imprevisíveis formas de interação. Em muitos museus podemos ver o fetiche da obra sendo substituído pelo fetiche do consumo.

Para além do turismo, a arte na contemporaneidade tem lidado com essa interface em muitos outros âmbitos, ainda que de forma mal assumida. Os frequentadores dos cursos de pintura relatam visitas a museus quando estão viajando: “Normalmente eu sempre vejo museus, tanto no Brasil quanto fora também, principalmente fora”⁴¹. Supomos que este público acabe por ressignificar os museus de arte, adaptando

³⁸ CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

³⁹ Cf. BRITO, R. “Pós, pré, quase ou anti?”. In: LIMA, Sueli de (org.). **Experiência crítica**. São Paulo: Cosac & Naify, 2005.

⁴⁰ Termo utilizado por Otília Arantes em seu texto “Os novos museus”. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 31, 1991. p. 161-169.

⁴¹ Depoimento de aluna do Espaço Cultural Blue Life.

tudo o que vê para uma concepção de arte própria. No fazer arte são inúmeros os cursos de pintura que alimentam essa vontade de ter momentos agradáveis. A procura por espaços coletivos para pintar, onde ocorrem muitas formas de sociabilidade, também pode ser indicativa, já que contemporaneamente o prazer está fortemente associado às práticas em grupo (como shows, cinema etc.) em detrimento das atividades individuais e solitárias⁴².

No entanto, alguns alunos, no lugar de resignificarem os locais institucionais, preferem procurar um circuito fora do oficial, que dialogue diretamente com sua concepção de arte e ao qual não precisem se adaptar:

[...] Como eu gosto de passear na Praça da República, ver quadros, eu vi o quadro do Emip e tinha aquele verde [...] olha eu já visitei um museu, mas faz, olha, já faz muito tempo, e eu achei muito esquisito, porque era tudo tipo abstrato e sabe, eram uns garranchos [ao ser perguntada sobre se já havia visitado o Masp]. Sabe que eu nunca fui lá? Eu passo perto para ir ao laboratório mas eu nunca fui lá. [aluna do Fruto da Arte].

Não é de se estranhar, assim, em alguns casos, a preferência pela Praça da República aos museus, pois a praça propõe o diálogo mais direto com sua concepção de arte. Na praça, até a presença do pintor ao lado da obra facilita a maior aproximação com os artistas e uma maior sociabilidade. Lá, ela pode perguntar ao próprio artista sobre o seu trabalho. A divisão social do trabalho artístico (críticos, *marchands*, curadores) inexistente na Praça da República, onde o expositor é o próprio artista, que também estabelece a mediação da obra com o seu público.

Uma relação oposta à da Praça da República é proposta pelos museus, que convidam ao olhar desinteressado para a arte, ao distanciamento do esteta moderno, atraído pelo que a arte significa em si mesma, o que muitas vezes pode afastar um público que se interessa por arte, como mostra Bourdieu:

los espectadores de las clases populares se sublevan, no sólo porque no sienten la necesidad de estos juegos puros, sino por que a veces comprenden que los mismos obtienen su necesidad de la lógica de un cierto campo de producción que, por medio de estos juegos, les excluye [...].⁴³

Para Bourdieu, as classes populares não se interessam por esses “jogos puros”, porque não sentem a necessidade deles, que se referem a um outro campo de produção. As considerações de Bourdieu⁴⁴ partem de uma pesquisa muito local. Para ele, isso seria uma disposição popular, associada a um estrato social mais baixo (material ou simbólico), o que não corresponde exatamente ao que observamos. Alunos que pertencem a um estrato social mais elevado, que possuem uma trajetória de “boa educação”, também demonstram um descontentamento em relação a algu-

⁴² WALKER, J. A.; CHAPLIN, S. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002. p. 197.

⁴³ BOURDIEU, P. **La distinción: critério y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus Humanidades, 1988. p. 31.

⁴⁴ Ainda que os questionários de Bourdieu, aplicados por ele para chegar a estas conclusões, nos pareçam muito restritos, como por exemplo, na análise da pergunta “Com qual dos seguintes temas você acha que o fotógrafo tem mais possibilidades de fazer uma foto, nas categorias: bela, interessante, insignificante ou feia? Uma paisagem, um acidente de carro, uma criança brincando com um gato, um pôr de sol sobre o mar, [...]”, entre outros temas apresentados.

mas mostras artísticas, como a Bienal, o que não significa, neste caso, uma atitude de falta de acesso ou privação cultural, mas sim uma atitude de escolha e intenção precisa: simplesmente adotam uma concepção de arte diferente. Muitos freqüentam museus, mas nem por isso estão integralmente de acordo com as propostas de arte destas instituições e, nesse caso, são conscientes disso:

Adoro o Emil Nolde, adoro os expressionistas de forma geral, porque o meu trabalho tem muito disso, de se colocar... Agora esta arte muito moderna eu não gosto, esse tipo... de instalação, ou arte que é só uma mancha, eu não consigo sentir emoção. Arte é aquilo que eu olho e me arrepia, que eu sinto uma emoção. [...] Recentemente eu fui ver o Xul Solar, eu fui ficando agoniada, mas eu senti uma emoção, mesmo se for uma emoção de se sentir presa, transmitiu alguma coisa. Agora quando fui à Bienal de Veneza, sabe ver tudo e... não consegui achar graça naquilo. [aluna do Israel].

Pelos hábitos culturais deste grupo, podemos notar uma distinção entre as pessoas que possuem uma mesma concepção de arte, da qual poderíamos supor dois extremos: uma visão instrumental e uma visão de expansão, como mostra o quadro abaixo, que relaciona tais visões com os indicadores desenvolvidos durante as entrevistas.

■ 74

Tipos	Indicadores
Visão de expansão (ou aperfeiçoamento) ⁴⁵	Busca de valores, emoções e sentimentos que estão além da vida cotidiana ou real. Relativismo no julgamento: “tudo que é expressão é arte”.
Visão instrumental	Busca da ordem, da harmonia, a estabilidade, transpondo para a pintura uma série de valores presentes na sua vida. A pintura como uma forma de alívio, de relaxamento da tensão nervosa ou indução de um estado emocional. Escolha por temas afáveis, flores ou naturezas mortas (que remetem à vida doméstica), ou paisagens bucólicas. Usam as cores na pintura de acordo com o modelo escolhido, ou para dar outro “clima” a pintura.

Quadro 2: fazer arte como expressão

Na visão instrumental predomina o que Bourdieu chama de estética popular, que se caracteriza por vivências artísticas que buscam aproximar arte e vida, distantes de vivências artísticas que remetem somente ao universo de sua própria linguagem. Com base nessa estética, que reconhece o belo em relação ao tema representado, que busca legibilidade, que tem a função de agradar e de sensibilizar, veja como uma aluna descreve a ação do artista:

Parte tem que ter uma sensibilidade muito grande para perceber, para sentir, para se envolver com aquilo que é belo. A arte na verdade é a revelação do belo, tem que ter essa sensibilidade para projetar, para sentir o que se está fazendo. [aluna do Fruto da Arte].

⁴⁵ OSBORNE. H. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1993, p. 226.

Por outro lado, não negamos a presença de outras disposições estéticas neste grupo, em que se mesclam intenções de arte como conhecimento e arte como fazer, e — apenas — se destaca a expressão como princípio predominante do ato de pintar. Fazem parte deste grupo pessoas que visitam museus e se relacionam parcialmente com a arte legitimada, substituem critérios de ordem e harmonia por qualquer outro que “arrepie” ou emocione, o que justifica também a preferência por pintores expressionistas em alguns casos, ou um certo relativismo em outros (ao manifestar que gosta de tudo que é pintura, tudo o que é expressão, por exemplo). Para esse grupo, os procedimentos de pintura partem de uma busca subjetiva de um tema associado a uma memória pessoal ou outras associações livres. Assim, mesmo ao falar de um grupo que possui uma mesma concepção de arte calcada na idéia de expressão, identificamos grande variável de procedimentos e temas perante a pintura.

2.1.2 Arte como fazer

No caso da pintura, a prática não é simples oposição à teoria. O fato de escolher cursos de pintura não é um indicativo óbvio de uma preferência por uma atividade artística prática. Alguns pintores se preocupam mais com o ofício de pintar e outros utilizam a pintura como um meio conceitual. Numa trajetória inversa, parte dos alunos dos cursos livres considera a pintura um fazer manufatureiro⁴⁶, outros desejam construir pinturas que sejam o reflexo do natural ou de um ideal de natureza. Nestes casos, a pintura cumpre uma função mais instrumental, ou está associada a uma visão naturalista de arte que se distancia muito da noção moderna de “Belas Artes”, de produzir objetos para um fim exclusivamente estético. Segundo Osborne⁴⁷, a arte possuiu uma função pragmática, em muitos períodos históricos, desde os escritos dos filósofos gregos acerca da manufatura e da *techné*.

75 ■

Tipos	Indicadores
Visão naturalista da arte	<ul style="list-style-type: none"> – Verossimilhança ilusionística. – Habilidades em realizar “truques” de representação (como dar impressão de cobre, como dar brilho em uma gota). – Maior ênfase no tema representado.
Visão manufatureira	<ul style="list-style-type: none"> – Funcionalismo. – valorização da eficiência técnica.

Quadro 3: Arte como fazer

Muitas foram as regularidades observadas que evidenciam uma concepção da arte como técnica: em alguns casos, observa-se a ação de pintar motivada por um desafio técnico, evidenciado pelas expressões “fazer bem-feito”, “chegar a uma pintura perfeita”, entre outros termos que demarcam pontos objetivos de uma capacidade de fazer algo que pode ser claramente reconhecido. Muitas vezes o conteúdo que se expressa no tema não é tão importante quanto o desafio que ele oferece: como “um quadro que parece um espelho” ou “uma gota que parece de verdade”.

⁴⁶ Preferimos utilizar aqui o termo “manufatureiro” para escapar do termo “artesanal”, fruto da questionada oposição entre arte e artesanato, ou arte erudita e arte popular.

⁴⁷ OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1993. p. 30.

Eu ganho experiências, você pode aperfeiçoar o que você já sabe, pode acrescentar. Por exemplo, ela me ensina a lidar com as cores, porque dependendo do estilo você tem que mesclar as cores. Por que aqui é uma orientação, mais aprofundada, ela explica, como se pinta uma flor. [aluna do Blue Life]

Eu sempre gostei de quadros, achava bonito, então eu quis ver se eu tinha, se eu era capaz de pintar. Foi um desafio para eu saber fazer isso. [...] Agora eu vou fazer assim, para eu enfatizar mais, reforçar o aprendizado, eu quero fazer um quadro aqui e reproduzi-lo em casa, para saber se sou capaz de fazer sozinha. [aluna do Fruto da Arte].

As técnicas: eu acho que para pintar nós precisamos de técnica... pelo menos para fazer uma pintura mais bem-feita, eu acho [...] Eu quero aprender a técnica, para fazer uma pintura perfeita. [aluna do Blue Life].

Eu me realizo, eu acho que me faz bem, eu olho para a tela e penso: Puxa vida, eu fui capaz de fazer (um desafio). Cada coisa que você pinta... não tem como explicar... A paisagem: a paisagem quando você começa, você sabe que é a sua mão, a tinta, você consegue trazer o realismo, quando você começa a dar brilho no rio e você fala, nossa como parece real, então aquilo começa a te satisfazer. As pessoas chegam à sua casa e dizem: Nossa que espelho que está isso e você se sente muito bem [...] e quando você faz a gota de água que você olha de longe e você vê que é uma gota... e você sabe que é o pincel, é a tua mão, é a tinta. Você fala: um pincel, uma tinta e você consegue fazer isso, fazer com tanto realismo, é muito gostoso. [aluna de Eva Soares].

■ 76

Esse interesse pela forma, pela técnica e procedimentos não deixa de ser também um interesse pela linguagem, ainda que aqui a atitude não se dê de forma “desinteressada”, pelo contrário, a técnica está a serviço da eficácia, de fazer “bem-feito”.

Predomina neste grupo um desejo ou o desafio de fazer uma pintura que pareça “real”. Nos casos mais extremos, os conceitos como verossimilhança e imitação⁴⁸ são inapropriados para a análise das práticas deste grupo, porque, embora exista uma preferência pelo que chamamos “estilos naturalistas”, na maioria dos casos não há uma relação direta com a natureza, já que as alunas utilizam como modelo outras pinturas ou fotografias. O que existe é um uso da arte semelhante ao que Harold Osborne⁴⁹ chama de teorias naturalistas da arte, que correspondem a uma concepção de arte segundo a qual não há efetivo interesse na obra em si, mas sim pelo que ela representa. Osborne diz: “*Não incumbe às teorias naturalistas especular por que estamos interessados em ter cópias, embora se tenham aventado, às vezes, sugestões nesse sentido*”⁵⁰, ou seja, não existe distanciamento que permita pensar a arte pelo que ela representa por si mesma. A presença da reprodução e da cópia mostra que a individualidade do artista ou sua subjetividade não são determinantes, aliás, tampou-

⁴⁸ Entendidas como fruto da experiência com o real segundo Aristóteles. Ver: NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: DESA/Edusp, 1966. p. 57.

⁴⁹ OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1993. p. 22.

⁵⁰ *Ibidem*.

co a relação com a natureza é exaltada. Aqui aparecem os critérios característicos do naturalismo, como a correção e a capacidade de persuasão da representação:

[...] eu compro a revista, vejo alguma coisa, tiro uma xerox colorida, depois modificamos alguma coisa [...] eu fiz um quadro de uns anjinhos pro meu neto. [aluna do Fruto da Arte].

Em uma das escolas visitadas, “as figuras de referência”, utilizadas como modelos para cópias, estavam agrupadas por níveis de dificuldade técnica, que se distinguem pelos temas, e às vezes pela variação tonal das cores. Não é raro encontrar, especialmente dirigidos a esse público, manuais, revistas e vídeos que servem como receituários para a produção de pintura. Na Internet é possível achar uma infinidade de sites, nacionais e internacionais, que trazem a marca de uma concepção de arte semelhante. Na revista *Arte em Tela*, encontrada em uma das escolas, liam-se as cores utilizadas ao lado da pintura (guia de cores) como se fossem os ingredientes de uma receita para se copiar a pintura.

Sob mesma concepção, podemos citar os cursos de pintura centrados em técnicas e suas variações, que refletem a forma pela qual organizam o conhecimento em pintura e não escondem a objetividade do que é ensinado, refletindo assim uma visão explicitamente pragmática.

Esse interesse especial por “aprender a fazer bem”, “o desafio” da manualidade na técnica da pintura, pode ser relacionado com o *craft*, a produção de artefatos. Rachel Mason⁵¹ foi uma das poucas pesquisadoras a se interessar por estudar a arte como fazer e como manualidade. A autora mostra que a produção de artefatos é pouco estudada na atualidade, por ser considerada fora de moda no campo da arte-educação. A autora argumenta que, à medida que os currículos de arte da Grã-Bretanha deixam de lado as atividades manuais, estas paradoxalmente passam a aumentar muito nos lares da Inglaterra e inclusive tornam-se imensamente praticadas por jovens, de forma autodidata e amadora. O que a autora pergunta é: “Por que as pessoas decidem fazer *crafts*? Que benefícios e conhecimentos essa prática fornece?”. A autora sabe que está fazendo esta pergunta num contexto adverso, que nega o *craft* como arte, mas insiste em afirmar que existe, sim, certo desenvolvimento “estético” nessas práticas que se diferenciam de trabalhos manuais simples.

Para discutir esse assunto e para compreender a pintura como uma atividade de fazer, mais uma vez temos que evitar uma leitura purista, centrada somente nas teorias da arte que desconsideram, na contemporaneidade, os interesses pragmáticos e naturalistas. Para compreender as razões dessa prática, Mason, por exemplo, recorre às teorias das famílias (*family theory*), que usualmente interpretam atividades de decorar a casa, e outras do gênero, como representações do imaginário e ações de formatividade. Nessa perspectiva, a decoração da casa, por exemplo, é interpretada como uma espécie de instalação, um trabalho museográfico de representação da própria vida, uma forma de se comunicar socialmente através do arranjo e da escolha cuidadosa de objetos que representam e significam valores. Embora a mídia exerça uma influência sobre este tipo de artesanaria doméstica, na verdade ocorre

⁵¹ MASON, R. “Meaning and Value of Home-based Craft”. *International Journal of Art and Design Education*, n. 24, v. 3, 2005. p. 256-268.

uma apropriação de valores que podem ser encarados como uma mediação entre a mídia e a absorção feita pelo sujeito⁵². Vale lembrar que a apropriação e influência são igualmente aceitáveis no contexto legitimado de arte.

A autora afirma ainda que a experiência em arte ocorre de forma mais plural e ampliada do que no passado, em parte pelas mudanças sociais, em parte pela ampliação da tecnologia (que aumenta inclusive a possibilidade de práticas amadoras). Na mesma direção, Larry Shiner chega a propor um “*Terceiro sistema da arte*”⁵³, distante das polaridades entre arte e artesanato. Ele denuncia um apego ao sentido moderno da palavra “arte”, que é inadequado para refletir tanto a arte pré-moderna quanto algumas práticas do presente. Ingenuamente, procura-se manter a idéia moderna de arte, mesmo quando muitas práticas demonstram que ela está falida⁵⁴.

Rachel Mason diz que a arte-educação, muito embora parta do princípio de uma relação dialógica com o aprendiz, ainda se prende a um modelo de arte muito elitista ocidental, o que dificulta ainda mais a compreensão e o desenvolvimento de uma série de práticas, que ficam renegadas ao contexto extra-escolar, extra-oficial, e, em alguns casos, restritas ao espaço doméstico. Em concordância, a maioria dos alunos de pintura que portam uma concepção de arte como esta são de escolas de pequeno porte, ou de cursos dados nas casas dos professores.

Contrários aos argumentos que embasam a teoria da “estética do cotidiano”, muitos críticos e teóricos contemporâneos não negam que o exercício estético pode estar presente em outros âmbitos da vida⁵⁵, no entanto, a arte estaria relacionada a um exercício mais superior da contemplação estética, sustentado por objetos que transcendem a realidade, que propõem significados relativamente autônomos aos âmbitos da vida prática, ou minimamente estranhos a ela⁵⁶. Por outro lado, hipoteticamente, é possível concluir que tal exercício possa surgir dentro das diversas concepções de arte, até das mais pragmáticas, e se desdobrar posteriormente em formas mais complexas. Ressalta-se que algumas alunas iniciaram a prática artística após uma grande experiência com o que se costuma denominar de *crafts*, ou seja, a partir da manualidade (cursos de batique, de pintura em seda), passaram para a pintura e, em alguns casos, estenderam ou modificaram a sua concepção de arte, fazendo uma pintura que já não considerava a técnica como princípio único.

Outra característica observada foi que essas práticas, justamente pelo pragmatismo, fortalecem a pessoa quanto à imagem que constrói de si mesma, já que ela se sente realizada por conquistar pouco a pouco o desafio de pintar, uma das características de muitas atividades amadoras, como comentamos na introdução da pesquisa:

Faz-me bem, é gostoso você receber elogios. Eu acho que pelo fato de eu não ter uma profissão, eu acho que a pintura me trouxe alguma coisa. Você corre atrás de uma coisa, não ter conseguido... e na pintura eu vi que tem alguma coisa de mim, que as pessoas olham e falam... Nossa a Sônia pintou! Então você se sente valorizada. [aluna de Eva Soares].

⁵² FREEDMAN, K. “Curriculum inside and outside school: representations of fine art in popular culture”. *International Journal of Art & Design Education*, n. 16, v. 2, 1997. p. 137-145.

⁵³ SHINER, L. *La invención del arte* — uma história cultural. Barcelona: Paidós, 2001. p. 30.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 41.

⁵⁵ SHUSTERMAN, R. *Vivendo a Arte*: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

⁵⁶ OSBORNE, H. *Estética e teoria da arte*. São Paulo: Cultrix, 1993. p. 25.

2.2. Arte como conhecimento: o distanciamento estético

Para um grupo dos alunos dos cursos livres a arte não é um “caminho” para realizar outra coisa, a arte não é feita para expressar as próprias emoções, aprender a copiar a natureza, decorar ou desenvolver uma habilidade técnica. Alguns alunos dos cursos livres priorizam no fazer artístico a cognição, possuem distanciamento estético e fazem arte pelo conhecimento que a própria arte suscita.

Pareyson⁵⁷, para explicar a natureza do conhecimento adquirido por meio da prática artística, acabou por desenvolver a teoria da formatividade, de acordo com a qual o conhecimento da arte se constrói na relação com o fazer (mas, aqui, não o fazer entendido como execução, mas como processo de pensar, inclusive a forma). Na formatividade, o pensar, o inventar, o produzir são inerentes à produção de um conhecimento. A arte, então, acaba por assumir uma autonomia e por produzir um conhecimento que requer distanciamento estético para seu desenvolvimento: um conhecer distinto, revelador de si mesmo.

Tipo	Indicadores
Posição desinteressada	Justifica o fazer artístico por ele mesmo. Não associam arte a nenhum prazer ou lazer, arte é investigação. A arte não tem utilidade alguma a não ser o conhecimento dela mesma.

Quadro 4: Distanciamento estético

Obviamente, este interesse de cognição aparece conjugado a outras funções, como a técnica, que aqui está a serviço de uma pesquisa da linguagem, e não de uma simples execução manual:

Eu fico pesquisando muito as cores, aprofundando a pesquisa da relação de cores. A outra pesquisa é a história da arte. Também estou pesquisando novas formas.
[aluna de Teresa Viana].

O mesmo acontece em relação à função da expressão e da manifestação dos sentimentos, que não deixa de existir para os alunos interessados prioritariamente em fazer arte como conhecimento. Aqui, o inconsciente e a subjetividade são convertidos em procedimento de investigação, em intuição e na forma de pesquisar:

Eu acho que eu vou desenvolvendo o pensamento, vou desenvolvendo um outro tipo de intuição, com toda essa pesquisa, que faz parte até da parte psicológica da gente, você vai ficando mais aguçado para algumas coisas da vida [...] porque isso aqui é um exercício, aquela coisa que você vai tateando no escuro, e à medida que você vai tateando no escuro você vai descobrindo um tesouro, que jamais, você não faria conscientemente. Então acho que tem um desenvolvimento do ser humano que está ligado à prática artística. Você vai tateando, mas você vai descobrindo novas verdades, novas atitudes. [aluna de Teresa Viana].

⁵⁷ PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 33.

Como mostra o depoimento acima, alguns alunos dos cursos livres de pintura possuem essa relação de investigação da própria forma artística, numa relação em que não há regras que não sejam as pensadas no próprio processo de produção. Assim, a linguagem se relaciona não apenas a regras formais pré-existentes, mas também com a subjetividade que é expressa através do ato de produzir e fazer arte. Na produção da pintura articulam-se todas essas dimensões que propiciam uma pesquisa da linguagem. O curso livre é apontado como o lugar privilegiado para o desenvolvimento desta pesquisa, já que nele não há um currículo previamente estabelecido, permitindo realmente o desenvolvimento inclusive de um currículo.

Na realidade é uma coisa diferente, de um curso normal, para um curso livre: é que tudo que você faz tem uma notificação, é algo para ser notificado, não é algo muito espontâneo, você faz por uma obrigação, você precisa cumprir aqueles créditos, aquela coisa toda, e no curso livre, você vai atrás de algo que é seu. Algo que é a sua pesquisa, naquele momento, e sob a orientação de alguém que está te olhando em especial, coisa que na faculdade vai ao atacado, o cara dá uma geralzona. Eu tinha feito um curso com a Vera Martins no MUBE, mas parei porque mudei para Florianópolis. [...] Você sai da faculdade sem grandes aprofundamentos. Na graduação você aprende a ser malandro, a apresentar o que o professor gosta. [aluna de Tereza Viana].

Acho que na prática, levantando questões, e instigando eles a resolverem essas questões. [aluna de Marcos Rossi].

Alguns frequentadores dos cursos livres de pintura acabam por desenvolver uma formação bastante independente, explicitando uma trajetória em que o conhecimento em arte se constituiu ao longo da frequência nos diferentes cursos livres. Por exemplo, apresentamos um caso de uma aluna que foi entrevistada e que, no momento em que estava sendo finalizada a tese que deu origem ao presente artigo, realizava uma exposição individual de sua trajetória construída em diversos cursos livres — de aquarela, figura, humana, sumi-ê, batique, entre outros — que acabam por totalizar uma formação muito particular, construída pela própria aluna. Em seu trabalho, com um tratamento que mescla transparências e densidade da aquarela, a composição com figuras humanas, que sangram e escapam do papel, enfatiza uma pesquisa aprofundada na linguagem. Ele ajuda a compreender como muitas vezes seria difícil controlar as práticas dos cursos livres ou definir a prática a partir de uma concepção de arte estável.

Conclusão: hibridismo e pluralidade cultural nas práticas artísticas da metrópole

Acreditamos que o desvelamento das práticas, de apropriação e aproximação da arte, aqui realizado evidencia que muitos projetos de arte que se querem “públicos” devem dialogar com concepções de arte efetivamente praticadas por públicos diversificados. A hipótese do trabalho, de que muitas concepções de arte coexistem na cidade de São Paulo, nos pareceu confirmada a partir da pesquisa nos cursos de pintura. Nestes, a prática da pintura tem múltiplas referências e carregam códigos

culturais diversos. Com base na análise antropológica, foi possível retomar e compreender melhor o conceito de hibridização de Canclini⁵⁸, que propõe um modelo estendido e não-dicotômico das diferenciações entre erudito, popular e massivo; além disso, o conceito de híbrido permite a fusão e a *collage* de diferentes concepções de arte que ora se baseiam em visões analíticas, ora em visões pragmáticas de arte. O hibridismo, nas práticas dos cursos livres de pintura, aparece na “misturanga” de concepções de arte advindas tanto de concepções clássicas da arte quanto das que fogem desse âmbito. Por isso, as práticas aqui relatadas estão no meio-fio, impregnadas de significados que não se revelam diante de um olhar purista.

Os variados usos da arte aqui relatados não são apenas uma questão entre centro e periferia, não estão vinculados aos diferentes estratos sociais, assim como a multiculturalidade não é apenas uma questão entre pessoas de diferentes lugares. No centro de uma cidade como São Paulo, emergem práticas regidas por códigos ignorados, irreconhecíveis às instâncias legitimadoras e que, por obedecerem a uma outra lógica, parecem fadadas ao periférico, ao “*subúrbio do centro*”, como afirmaria Lyotard⁵⁹. Compreender outra lógica cultural pressupõe questionar estruturalmente o conceito de arte, para, a partir do diálogo estabelecido, estender a compreensão de arte na contemporaneidade. Assim, por exemplo, a simples instalação de equipamentos culturais públicos não garante o diálogo, se ocorre ao largo do que anseiam as pessoas interessadas em formas de aproximação com a arte, diferentes das propostas institucionais.

Desconectadas da concepção de arte contemporânea legitimada, as práticas pensadas nesta pesquisa só puderam ser compreendidas mediante uma perspectiva da antropologia cultural e das teorias da cultura visual, que abrangem muitos estudos de gênero e da estética do cotidiano⁶⁰. Esses campos do conhecimento oferecem a possibilidade de observar as práticas artísticas sem os preconceitos da historiografia da arte, edificados sobre uma narrativa linear, sem espaço para práticas não-coerentes a tais estruturas. As teorias da arte são pensadas em relação a contextos culturais específicos, assim como a história da arte pressupõe escolhas e tomadas de posições que, se não explicitadas, são interpretadas como permanentes e totalizadoras, dificultando a compreensão de práticas artísticas que estão para além destas. Por isso, a presente pesquisa utilizou um amálgama de teorias e construções teóricas que pontuam e defendem o relativismo do conceito de “arte”⁶¹, e que não estão distantes das discussões estéticas contemporâneas.

A partir do enfoque filosófico e lingüístico, tendências da estética do século XX passaram a negar qualquer forma sistemática de afirmar ou definir o conceito de “arte” ou “beleza”⁶². Por meio desse enfoque, passa a ser inócuo procurar a essência do conceito de arte, que ao longo da história reuniu diversas aplicações genéricas e transferências de significado muito mais lingüísticas do que relacionadas aos “usos” da própria arte.

A concepção do estético na contemporaneidade, segundo a ideologia domi-

⁵⁸ CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2003.

⁵⁹ LYOTARD, J-F. **Moralidades pós-modernas**. Campinas: Papirus, 1996.

⁶⁰ Também apareceram ao longo da pesquisa algumas autoras brasileiras que ousaram trazer essa discussão à tona, como Ivone Mendes Richter, na Arte-Educação, e Maria Lucia Montes, na História e na Crítica de Arte.

⁶¹ OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1993. p. 236-237.

⁶² Idem.

nante, distante de qualquer pragmatismo, prefere discutir a arte a partir da própria história e não a partir das práticas artísticas, esquecendo a tensão necessária entre experiência e pensamento para a reflexão cultural. Ignora-se muitas vezes que a filosofia e a estética não são somente abstração, mas alimentam-se e renovam-se graças aos problemas que são suscitados pela experiência⁶³. Após uma pesquisa como esta, ao menos se pode nomear como “lacuna” o desconforto que qualquer artista formado pelas instituições formais e legitimadas sente ao caminhar na feira de arte da Praça da República de São Paulo.

Finalmente, pulsam teorias e pesquisas que clamam por uma visão mais pragmática da arte, tentando novamente compreendê-la dentro de um contexto social e cultural, como os estudos de Shusterman⁶⁴. Na mesma direção, os estudos multiculturais, com seu “relativismo”, permitem negar uma narrativa histórica da arte demasiado homogênea e unificada. Ao vislumbrar outros contextos históricos e outras práticas artísticas distantes ou sobrepostas à ideologia dominante, esses estudos oferecem subsídios para a compreensão de práticas de aproximação ou de fazer arte “reais”. Os estudos sobre multiculturalidade assumem essa marca do relativismo ao recorrer ao princípio do uso que se faz da arte, e não a uma essência, ingênua e genérica, dela.

82 ■ A aproximação das reflexões sobre a diversidade artística depende desse relativismo do conceito de “arte”, que varia de acordo com momentos históricos e diferentes contextos. Ressalta-se que a interculturalidade⁶⁵ não é só étnica, mas, como aconteceu nesta pesquisa, refere-se a um uso da arte originado com as questões de gênero, ou com outros elementos provenientes da trajetória de vida e do imaginário cultural dos amadores da arte. Danto⁶⁶ chama o momento em que vivemos de um momento de arte pós-histórica, em que seguir a linearidade da história da arte ocidental, na sua sucessão de rupturas e descobrimentos, é inócuo. Para Danto, também a arte está, como nunca antes, influenciada por outras esferas da vida cotidiana, que não somente as esferas da arte. Em uma metrópole como São Paulo, muitas vezes diferentes locais e tempos históricos estão sobrepostos. Por isso, cada escola, ainda que na mesma região, representou uma etnografia com grande diversidade cultural, que resultaria numa historicidade da arte bastante alinear.

Mas, ao afirmar que muitas pessoas fazem arte na cidade de São Paulo, orientadas por tão distintas intenções, o que se pode propor? Qual o caminho a seguir? A intenção da pesquisa consiste mais em evidenciar a existência dessa multiplicidade do que em apontar propostas culturais. No entanto, carrega também deste seu princípio a inquietação diante de um enorme vácuo entre a arte aprendida e a arte vivida no cotidiano da cidade⁶⁷, carente de uma resposta consistente em face das afirmações e reclamações sobre a ausência de público de arte. Ou, ainda, diante de uma

⁶³ PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 19.

⁶⁴ SHUSTERMAN, R. **Vivendo a Arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Editora 34, 1998.

⁶⁵ O termo é empregado como uma opção ao multicultural ou à pluralidade cultural, por representar melhor a idéia de reciprocidade. O termo interculturalidade é colocado por VALENTE (Apud RICHTER, 2003, p. 20). Cf. RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das Artes Visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

⁶⁶ DANTO, A. C. **Más allá de La Caja Brillo: las artes visuales desde la perspectiva posthistórica**. Madrid: Akal, 2003. p. 24.

⁶⁷ Reiteramos que a chispa inicial da pesquisa nasceu no complexo pólo de materiais artísticos no entorno da feira de arte da Praça da República.

causada por propostas sociais, artísticas e educativas de arte, que parecem sapatear no vazio, ao não estabelecer uma relação dialógica com grande parte da população que pensa e deseja se relacionar com a arte sob outra perspectiva.

Estabelecer um diálogo entre concepções tão distintas de arte não significa submeter-se a essas visões, tampouco dominá-las. A visão dicotômica entre dominante e dominado não serve ao modelo de interculturalidade. Um caminho possível é o da extensão desses diferentes códigos que podem coexistir, uma vez que, sorrateiramente, já convivem como táticas. Admitir a existência de outras formas de se relacionar com arte é um passo inicial para se pensar em propostas educativas e culturais que de fato considerem esses valores. Ampliar o que se entende por “público de arte” é urgente. O contexto cultural e as práticas dos sujeitos não deveriam ser desconsiderados nem nas escolas, nem nas instituições de disseminação da arte (tais como centros culturais e museus).

No nosso caso, de alunos de cursos de pintura, a discriminação centra-se nas questões de gênero⁶⁸ e faixa etária, já que a maioria dos praticantes era de mulheres com idade acima de 60 anos, as quais carregam concepções de arte consideradas anacrônicas: arte como expressão dos sentimentos e arte como fazer. Muitas das mulheres entrevistadas são levadas a procurar um circuito bastante informal (como o das escolas de pequeno porte) para poder praticar a arte segundo sua concepção de arte e o modo como anseiam essa prática. No entanto, vale enfatizar que, apesar de terem suas “vontades ignoradas”, muitas dessas pessoas se apropriam de espaços instituídos e conseguem de forma autônoma reconstruir nestes uma prática díspar (no caso do MAM e do Instituto Tomie Ohtake), ou seja, às vezes criam-se dispositivos de adaptação⁶⁹.

As práticas observadas estão perfeitamente ajustadas ao contexto de pessoas, que são portadoras de imaginários culturais diversos, com um repertório cultural constituído a partir de circuitos variados e trajetórias particulares, com influência da mídia, do espaço doméstico, entre outros. Se existe um desajuste, ele se dá em relação às idéias instituídas e legitimadas sobre o que significa fazer arte. Mas, se considerarmos que o cenário dessas práticas é o do centro da cidade de São Paulo, local privilegiado para a diversidade, mescla entre o antigo e o moderno, entre o bom e o “mau” gosto (seja lá o que signifiquem tais qualificativos), essas práticas não são anacrônicas. Apropriamo-nos da visão da antropologia urbana⁷⁰, ao afirmar que não há nada de exótico ou anormal em haver noções e concepções de arte tão distintas num cenário polifônico de uma metrópole, qualquer que seja ela: estranho seria não querer admitir ou compreender isso.

⁶⁸ A antropóloga e Profa. Dra. Maria Lúcia Montes oferece-nos exemplos de como os críticos de arte desconsideram temáticas do imaginário feminino. O caso mais notório é o de Tarsila do Amaral, que tem sua fase de produção posterior aos anos 30 postulada como decadente justamente por retornar a uma temática intimista e doméstica. MONTES, M. L. (org). **Mulheres pintoras: a casa e o mundo**. São Paulo: Pinacoteca/Sociarte, 2004. (Catálogo de exposição).

⁶⁹ Também, alguns museus e/ou centros culturais intencionalmente propõem atividades ou cursos levando em conta esse diálogo e a contribuição é visível. Podemos citar os cursos de pintura oferecidos para a terceira idade do MAC-USP, coordenados por Sylvio Coutinho e também algumas oficinas do SESC (no caso acompanhei a oficina de aquarela de Gilberto Habib), dois exemplos de cursos que conseguem mesclar diferentes concepções de arte, que, menos herméticos, ampliam o leque de estético de um público interessado em arte, considerando as necessidades e dialogando com as concepções de arte do alunado.

⁷⁰ MAGNANI, J. G. C.; TORRES L. de L. (orgs.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000. p. 21.

Referências

ALMEIDA, C. M. C. A. **O trabalho do artista plástico na Instituição de Ensino Superior**: razões e paixões do artista professor. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas. 1992.

ARSLAN, L. M. **O artista que sobrevive**: incursões profissionais de artistas plásticos formados no início do novo milênio. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Arte – Unesp, Universidade Estadual Paulista. 2002.

_____. ARSLAN, L. **Amadores da Arte**: práticas artísticas em cursos livres de pintura da cidade de São Paulo. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2008.

BASBAUM, R. (org.). **Arte contemporânea brasileira**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos/Contracapa, 2001.

BATTCKOCK, G. (org.). **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975. (Coleção Debates, n. 73).

BERGER, P. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanística. Petrópolis: Vozes, 1986.

BOURDIEU, P. Uma ciência que perturba. Entrevista a Pierre Thuillier. In: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1980.

_____. **La distinción**: critério y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus Humanidades, 1988.

_____. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.

_____. **Creencia artística y bienes simbólicos**: elementos para uma sociología da cultura. Buenos Aires: Aurelia Rivera Grupo Cordoba y Buenos Aires, 2003.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva: 2004.

BOURDIEU P.; HAACKE, H. **Livre-troca**: diálogos entre ciência e a arte. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BOURDIEU P.; DARBEL, A. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003.

BRANDÃO, Z. A teoria como hipótese. Conversas com pós-graduandos. Entre questionários e entrevistas. In: **Pesquisa em educação** — conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyola/PUC-RJ, 2002.

BUENO, M. A. **Artes plásticas no século XX**: modernidade e globalização. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2003.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa, 2004.

_____. **A socialização da arte** — teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHALMERS, F. G. **Arte, educación e diversidad cultural**. Barcelona: Paidós, 2003.

CHAUÍ, M. S. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1981.

CHILVERS, I. **Dicionário Oxford de Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

COLLINGWOOD, R. G. **Los principios del arte**. México: Fondo de Cultura Económica, 1960.

CUNHA, N. **Dicionário SESC**: a linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva/SESC, 2003.

DANTO, A. C. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. **Más allá de la Caja Brillo**: las artes visuales desde la perspectiva posthistórica. Madrid: Akal, 2003.

DORFLES, G. **El kitsch**: antología del mal gusto. Barcelona: Editorial Lumen, 1973.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DURAND, J. C. **Arte, privilégio e distinção**: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1955-1985. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1989.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EFLAND, A.D. **A history of art education**: intellectual and social currents in teaching the visual arts. New York: Teachers College Press, 1989.

FABBRINI, R. N. **A arte depois das vanguardas**. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 2002.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**, v. I-II. Org. Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GIESZ, L. **Fenomenologia del kitsch**: Una aportación a la estética antropológica. Barcelona: Tusquets, 1973.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GREENBERG, C. Vanguardia y kitsch. In: **El Kitsch**: antología del mal gusto. Barcelona: Editorial Lúmen, 1973.

GRINSPUM, D. **Educação para o patrimônio**: museu de arte e escola — responsabilidade compartilhada na formação de públicos. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

LIOSA, M. V. **Tia Júlia e o escrevinhador**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: FCC/Cortez, n. 66, p. 70-74. 1988.

KRIS, Ernst; KURZ, Otto. **La leyenda del artista**. Madrid: Cátedra, 1995.

MAGNANI, J. G. C. **Mystica urbe**: um estudo antropológico sobre o circuito neo-exotérico na metrópole. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

■ 86

MAGNANI, J. G. C.; TORRES L. de L. (orgs.). **Na metrópole**: textos de antropologia urbana. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

MICELI, S. **Imagens negociadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Intelectuais à brasileira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Nacional estrangeiro**: história social e cultural do modernismo artístico em São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MASON, R. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MILLS, W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

NUNES, B. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: DESA/Edusp, 1966 (Coleção Burity).

NUSSBAUMER, G. M. **O mercado da cultura em tempos (pós) modernos**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

O'DOHERTY, B. **No interior do cubo branco**: a ideologia do espaço da arte. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix, 1993.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

- SETTON, M. G. J. **Rotary Club**: habitus, estilo de vida e sociabilidade. São Paulo: Annablume, 2004.
- SHINER, L. **La invención del arte**: una historia cultural. Madrid: Paidós, 2001.
- SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.
- SQUEFF, E.; SIMÕES E. **Kislansky** — o eterno e o moderno. São Paulo: Editora San Floro, 2006.
- STRINATI, D. **Cultura popular**: uma introdução. São Paulo: Hedra, 1999.
- STEBBINS, R. **Amateurs, professionals and serious leisure**. Montreal: McGill-Queen's University Press, 1992.
- SPOSATI, A. **Cidade em pedaços**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- WALKER, J.A.; CHAPLIN, S. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. México: Instituto de Investigações Filosóficas UNAM, 1988.

Dicionários

Dicionário Michaelis Digital.

Documentos de acesso exclusivamente digital

<www.evasoares.com.br>. Acesso em 12/08/2005.

<www.espacocoringa.com.br>. Acesso em 14/08/2005.

<www.escolarecriarte.com.br>. Acesso em 12/08/2005.

Artigos de revistas e jornais acadêmicos

BROCKMEIER, J. Autobiographical time. **Narrative Inquiry**, n. 10, v. 1, p. 51–74. 2000.

DELEUZE, G. Qu'est-ce qu'un dispositif?. **Rencontre Internationale: Michel Foucault Philosophe**. Seuil: Paris, p. 185-194. 1989.

MASON, R. Meaning and value of home-based craft. **International Journal of Art and Design Education**, v. 3, n. 24, p. 256-268. 2005.

HERNÁNDEZ, F. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educação e Realidade**, v. 2, n. 30, p. 9-34. 2005.

HERNÁNDEZ, F. La construcción permanente de un campo no disciplinar. **La Puerta**. Publicación de Arte y Diseño, n. 2, p. 87-97. 2006.

KERRY, F. Curriculum inside and outside school: representations of fine art in popular culture. **International Journal of Art & Design Education**, v. 2, n. 16, p. 137-145. 1997.

TAVIN, K. M. Wrestling with angels, searching for ghosts: toward a Critical Pedagogy of visual culture. **Studies of Art Education**, v. 3, n. 44, p. 197-213. 2003.

