

Arte e ensino de arte

Caderno Temático

ARTE CONTEMPORÂNEA E O ENSINO CONTEMPORÂNEO EM ARTE:
A PROPOSTA DO ENSINO PRODUTOR EM ARTE
Contemporary art and contemporary teaching in art:
the proposal of "productive art teaching".

Maria Luiza Saboia Saddy
Mestre em arte/ECA-USP e
Doutora em Comunicação
e Semiótica/PUC-SP

Departamento de Educação Artística/História da Arte - Uerj

I- Uma problemática: produção de arte e ensino da arte

No contexto atual das artes visuais, podemos distinguir duas áreas ou territórios: o território da produção da arte, ou seja, o espaço legitimado de exposição e circulação de obras de arte produzidas por artistas, e o território do ensino da arte, competência do professor formado pelo sistema de ensino. A primeira área é definida por George Dickie como "artworld": "uma ampla instituição social na qual as obras de arte têm o seu lugar" (...) "cujo núcleo é um conjunto de pessoas frouxamente organizado, mas ligado entre si, incluindo artistas, produtores, diretores de museus, visitantes de museus, repórteres de jornais, críticos de publicações de toda espécie, historiadores de arte, teóricos de arte, filósofos de arte e outros". De forma semelhante, poder-se-ia definir o ensino da arte como uma instituição formada por profissionais ligados ao ensino da arte

e onde acontece o aprendizado de procedimentos e teorias em arte. A legitimação da atuação do artista no território da arte é feita a partir de critérios expressos nos veículos e procedimentos estabelecidos, tais como: participação em exposições coletivas e individuais, críticas nos meios de comunicação, inserção em dicionários e publicações, assim como a aquisição ou participação de obras por colecionadores, museus e outros. O que é validado na formação do professor é a sua graduação em nível de licenciatura, sua experiência profissional, sua formação acadêmica. Na área de ensino da arte, estas diferentes formações alimentam ainda discussões quanto à legitimidade da atuação de um profissional de uma área no que é considerado o território da outra.

Há quem defenda que o artista está mais qualificado a ensinar por ser ele um produtor de arte com experiência nas ques-

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

às concepções, do mesmo modo que estas estão presentes nas práticas. Apesar da dificuldade em delimitar estes aspectos em um texto, procuraremos desenhar, em alguns traços e em largas e incompletas pinceladas, uma ampla configuração das concepções de arte, uma posição sobre a arte contemporânea e uma proposta de ensino da arte: *o ensino produtor em arte*.

II- Concepções da arte e a arte contemporânea

Constata-se que as inúmeras abordagens teóricas sobre a arte estão baseadas em linhas de pensamento e em métodos de análise específicos, tendo vindo à luz em diferentes contextos históricos. Como tal, elas são criações, construções temporais e datadas, como também são as próprias produções da arte. Entretanto, marcar o caráter temporal tem muito mais o sentido de valorizar a criação de conhecimento nas produções humanas e não de delimitá-las em períodos históricos. A periodização vem sendo adotada com cautela pelos historiadores que recusam a causalidade entendida como relação necessária entre passado e presente². O estatuto da descontinuidade é afirmado desde Bachelard e por Foucault, os quais apontam os “cortes” e as “rupturas” no campo da ciência e no da história³. Adotar o critério da descontinuidade não impede a

investigação dos traços do pensamento e da cultura, como prova Foucault ao configurar as épocas por sua "episteme"(op. cit.). Alguns teóricos da arte recusam a continuidade cronológica, e também não trabalham com uma estrutura da época, mas analisam a duração de uma mesma tendência em diversos momentos históricos⁴. Por mais diversas que sejam estas abordagens sobre a arte, elas não se opõem ao seu caráter mais marcante: sua constante metamorfose. Gillo Dorfles chega a defender que a única possibilidade de estudar a arte é examinando seu processo temporal, metamorfose, seu devir⁵. Com outras palavras, Mikel Dufrenne expressa posição semelhante ao afirmar que "não são apenas as teorias da arte que hesitam em atribuir-lhe uma essência, mas a própria prática dos artistas que desmente a todo o momento qualquer definição da arte que contrarie o movimento próprio de contestação e invenção que a guia" (Dufrenne, 1982). De fato, não encontraremos unidade nos estudos sobre a arte, assim como não a encontramos na própria produção da arte. Os trabalhos dos artistas mostram práticas, atitudes, propostas, concepções, produções sempre particulares e diferenciados. Como diz Luigi Pareyson: "Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita"(Pareyson, 1989, p. 139). De fato cada projeto em arte inventa sua própria "lógica", cria as normas

de sua formação, o que não significa dizer que estejam apartados do coletivo, a não ser que se considerem os artistas como individualidades separadas do "socius", e não como sujeitos da cultura.

Apesar desta estreita conexão, a arte não se constitui como uma representação de outros acontecimentos, e sim como um acontecimento cuja autonomia e especificidade têm reflexos com outros campos da cultura, ou seja, uma concepção da arte como uma "metáfora epistemológica", segundo a expressão de Umberto Eco⁶.

Se nem as teorias e nem as práticas dos artistas indicam qualquer essência na arte, elas mostram a existência do caráter de contestação e invenção e a interrelação com outras áreas do conhecimento, que estas palavras de Guattari enfatizam: "O choque dos movimentos da arte com os papéis estabelecidos—já desde o Renascimento mas sobretudo na época moderna—, sua propensão a renovar suas matérias de expressão e a textura ontológica dos perceptos e dos afectos que ele promove operam se não uma contaminação direta dos outros campos, no mínimo o realce e a reavaliação da dimensão criativas que os atravessam a todos" (Guattari, 1992, p.135). De fato, a modernidade é marcada por esta "propensão" que aparece de forma nítida nos movimentos artísticos do final do século passado e do início deste

século. Os chamados "ismos" muitas vezes ocorreram de forma simultânea e, além dos seus traços comuns e interrelações, suas diferenças também marcam a arte no período mencionado. Entre estes movimentos, o Dadá, por exemplo, rejeita não apenas todas as experiências, critérios estéticos, formas, técnicas anteriores, afirmando a "anti-arte", mas faz emergir aspectos novos como, por exemplo, o questionamento do caráter institucional da arte. Assim, um objeto comum, o "ready-made" de Marcel Duchamp, passa a ser um objeto de arte ao ser exposto no museu, e passa assim a questionar a própria arte. Na metade deste século já encontramos outro panorama da arte, e na década posterior surgem ainda outras diferentes manifestações artísticas, também com o duplo aspecto de oposição à forma vigente, e criação de formas inéditas⁷. Refletindo sobre as novas formas de arte que então se inauguravam, Allan Salomon testemunha: "O artista contem-porâneo está nos arrasando através de uma revolução estética de enormes ramificações em que nossas idéias fundamentais sobre a Arte, beleza, natureza da experiência, função dos objetos, tudo deve ser considerado em termos substancialmente novos" (Solomon, A nova arte, em Battcock, 1986, p.227). Também o crítico de arte Gregory Battcock, definindo a arte daqueles dias como "nova arte", diz:

"não uma única escola com características que possam ser apontadas com facilidade mas antes um movimento de bases amplas manifestando grande variedade de estilos que embora dessemelhantes são identificáveis e coerentes".

Importante é a sua observação de que as características partilhadas pelos trabalhos mais díspares desta nova arte não são encontráveis em semelhanças de conteúdo ou técnica, mas "na atitude dos artistas que vêm sendo influenciados não apenas pela arte de seus próprios dias e dos que o precederam mas por uma nova conscientização crítica da história da arte, da crítica, da estética e da complexa sociedade que participam" (Battcock, op. cit., p.18). As mudanças se tornam ainda mais rápidas e intensas; menos de uma década depois, outras manifestações se constituem e alteram completamente o campo da arte⁸. Além de desenvolverem suas propostas específicas, uma característica comum a muitas delas é a de não se constituírem como "obras de arte", mas como situações a serem experimentadas, tais como instalações, *happenings*, interferências na paisagem, na rua, em objetos de consumo. São obras efêmeras expostas à participação do fruidor, questionando sentidos e valores da arte, a legitimidade de seus territórios, o papel do público, entre outras (ver Cellant, 1969).

Mais recentemente ainda, para configurar uma tendência contemporânea, um termo polêmico, "pós-moderno", foi largamente usado e se tornou palavra de ordem para operações artísticas muito diferentes entre si. "Os grandes traços da pós-modernidade, se comparada à modernidade, é a abertura, a ambigüidade, a contradição, a complexidade, a tensão, o hibridismo das tendências e uma vitalidade emaranhada", analisa Teixeira Coelho (Teixeira Coelho, 1986, p. 75 e 76). Um autor já citado acima, Omar Calabrese, considera ser impossível marcar as características da arte por períodos "por que estes são constituídos pela confrontação de fenômenos distintos, não comparáveis entre si". Este enfoque da situação cultural como um campo problemático encontra eco em Argan⁹. Calabrese acredita que as múltiplas características só podem ser tomadas em conjunto e como uma idéia global de organização do saber que permita identificar um paradigma mais amplo. Neste sentido, examina fenômenos culturais diferentes, (obras literárias, arquitetônicas, musicais, filmes, canções, televisão, etc) e teorias (científicas, tecnológicas, filosóficas), contemporâneas, procurando identificar qual a "forma subjacente" que lhe possa permitir estabelecer comparações entre elas¹⁰.

Vemos, assim, que o caráter metamorfótico e as características da produção

de arte em cada contexto podem, se entrecruzar na configuração do acontecimento arte.

Se não é possível, nem desejável, que haja uma definição absoluta e um único saber sobre a arte, é porém legítimo esperar que as diversas abordagens e as produções da arte possam contribuir para a prática e a reflexão de suas questões.

A arte, na contemporaneidade, continua deslocando as concepções sobre os valores e o sentido da obra; o papel do artista; os espaços da arte; o uso de recursos materiais e meios; a instauração de novos territórios de arte e a criação de um público agente e participante. Um aspecto que se destaca hoje é que muitos artistas não estão produzindo em obediência a cânones estéticos, nem mesmo os procurando contestar, mas adotando e inventando diversos valores da arte. Nesse campo de diferenças, alguns pontos de contatos que se podem delinear entre alguns projetos não são os aspectos da aparência dos produtos, nem a semelhança dos processos, nem a dos procedimentos e dos materiais e muito menos das técnicas usadas, mas talvez uma atitude coexistente ao pensamento do tempo em que vivemos.

Dentro desta perspectiva da arte como devir e metamorfose e das características da arte contemporânea citadas, cabe perguntar como pode se constituir um ensino que se deseja também contemporâ-

neo?

III- Metodologia de ensino da arte: o ensino produtor em arte

Com o propósito de investigar e esclarecer esta questão, vimos desenvolvendo trabalhos nas duas áreas, na da produção e na do ensino da arte¹¹.

Na área do ensino da arte, algumas pesquisas e trabalhos permitiram identificar os tipos de propostas mais comuns¹². Estes tipos serão resumidos sob duas denominações: um deles como ensino tradicional e outro, como é em geral chamado, ensino livre ou ensino expressivo. Além deles, duas propostas são também muito consideradas: aquelas que usam atividades artísticas como "meio" para alcançar objetivos educacionais e a proposta triangular, que desvaloriza o "fazer" e propõe o estudo crítico, apreciativo e histórico sobre a arte como as três áreas no ensino. Não cabe aqui discorrer sobre os aspectos históricos, conceituais e metodológicos constitutivos destes tipos de ensino, ainda mais que eles podem ser encontrados em vários livros sobre o assunto¹³. Suas características serão mencionados apenas no sentido de estabelecer as diferenças entre eles e o *ensino produtor em arte*¹⁴.

A denominação ensino tradicional se refere ao ensino que concebe como a arte produzida em uma determinada época, ou

dentro de uma estética ou de uma poética, e que adota a aquisição e a aplicação das características destas produções. O ensino livre ou expressivo enfatiza o ensino da arte como expressão de emoções e sentimentos do indivíduo. Suas práticas são espontâneas, imediatas, pretendendo traduzir estados psicológicos ou comunicar mensagens, não abordando aspectos da formatividade na arte. Algumas reflexões sobre estes tipos de ensino se fazem necessárias. No primeiro caso, a manutenção de práticas e concepções de uma determinada arte como sendo a melhor forma da arte, mostra uma visão superada da história e da arte (cf. Le Goff e Veyne, op. cit.). O segundo tipo, por considerar a prática de arte como a expressão espontânea e original, parece considerar que a produção dos indivíduos está separada da cultura e das condições operativas da criação na arte.

Quanto às atividades artísticas usadas como "meio", elas parecem mostrar o desconhecimento da especificidade da arte reduzindo-a a uma técnica pedagógica. A proposta triangular, ao criticar o "fazer" e adotar como prática as "releituras" de obras de arte e três campos de estudo sobre a arte, está em consequência negando a pesquisa dos elementos formativos da linguagem da arte e privilegiando o estudo teórico sobre a arte.

adotar como prática as “releituras” de obras de arte e três campos de estudo sobre a arte, está em conseqüência negando a pesquisa dos elementos formativos da linguagem da arte e privilegiando o estudo teórico sobre a arte.

É interessante observar que estes tipos e atitudes no ensino encontram nexos com concepções pedagógicas respectivas. Assim, o ensino tradicional abordando o conhecimento e a produção da arte como algo pronto e fixo, mostra a concepção do aprendizado como apreensão. O ensino livre, concebendo a arte como expressão, adota o espontaneísmo como prática pedagógica. A adoção da arte como uma técnica ou meio e a restrição de três áreas de estudo como aprendizado da arte mostram uma visão do ensino que separa ainda prática e conhecimento.

O ensino produtor em arte adota práticas e atitudes diferentes dos tipos e tendências de ensino da arte apresentados acima. Primeiramente, não trabalha com uma determinada estética, ou poética, ou qualquer

corrente da arte, seja do passado ou do presente. Ao contrário, escolhe abordar as práticas e a reflexão sobre a arte como constante invenção e devir. Em segundo lugar, difere do ensino livre ou expressivo porque não privilegia a expressão e a emoção, adotando práticas de reflexão sobre as produções e as abordagens da arte. Em terceiro, defende a especificidade do campo da arte e não separa prática e conhecimento no ensino da arte.

Certamente que esta primeira configuração não é ainda suficiente e seria necessário acrescentar muitos outros dados e descrições, o que não cabe neste pequeno artigo; mas podem ser procurados em trabalho mais amplo sobre o assunto¹⁵. Porém, talvez seja útil para o leitor conhecer pelo menos dois aspectos desta proposta, ou seja: sua organização e suas orientações, que procuram criar uma conexão entre o ensino da arte e a arte contemporânea, conforme o diagrama:

A organização do ensino produtor em arte se coloca muito mais como uma

vertentes conceituais	arte, arte contemporânea e ens. da arte	devir, mudança, abertura, diferença, multiplicidade, complexidade, etc.
vertentes prático-reflexivas	ações, atitudes ativ. inter-relacionadas	Propondo/Pesquisando/Olhando/Marcando/Observando...

e inventivas dos participantes.

A palavra "vertentes" foi escolhida para expressar que concepções e práticas são como fluxos flexíveis que se vertem e se misturam. Elas se organizam em vertentes conceituais e vertentes prático-reflexivas.

A vertente da arte expressa a concepção de arte como devir cujas produções instauram constantemente formas, valores e sentidos diferentes, e nos traços comuns da arte contemporânea: abertura, multiplicidade, instabilidade, complexidade, diferença. A vertente do ensino produtor em arte afirma o ensino da arte como prática estreitamente interligada à produção da arte, um outro modo de criação na arte. A vertente prático-reflexiva consta de uma rede de orientações que se desdobram em atividades desenvolvidas pelos participantes. As atividades desta rede assumem um caráter múltiplo: investigativo, inventivo, reflexivo, processual e interligado e, por este motivo, são apresentadas na forma gerundial e com uma barra entre seus títulos. *Propondo/* se refere às propostas de trabalho, que têm caráter aberto, metafórico, para permitir diversas interpretações e diferentes pontos de partida. *Pesquisando/* resume a atitude investigativa (de meios, materiais, formas, recursos, conceitos, sentidos e valores da arte). *Olhando/* consiste em uma série de atividades que levam a perceber,

selecionar e interpretar, permitindo novos modos de construir e de refletir a visualidade. *Marcando/* consiste na pesquisa e invenção de registros de eventos (marcas de gestos e de efeitos dos materiais; pesquisa e coleta de vestígios casuais; impressões de imagens e outras), que se constituem como material para a criação de diários, arquivos, coleções, ou seja, repertórios de imagens sejam elas captadas, selecionadas ou produzidas pelos participantes que, por sua singularidade, se constituem rico cabedal de trabalho. *Observando/* consiste em práticas de observação dos elementos pesquisados e dos resultados encontrados pelos participantes em seus próprios trabalhos e em obras de artistas.

Como podemos ver, cada vertente se desdobra em atividades cujo processos não estão separados, mas se articulam com os outros. Como, por exemplo *Observando*, que já traz em seu bojo a possibilidade de indicação e identificação, que também são relacionadas a *identificando* e a *refletindo*. desde que *Identificando/* (práticas de indicar, nomear, comparar) aspectos, elementos, e *refletindo/*, (apreciação, estudo, discussão) sobre formas, meios, recursos, territórios, valores e sentidos da arte, manifestos em projetos de artistas e nas experiências dos participantes. Além destas, *selecionando/* são as atividades em que se levantam e se selecionam aspectos que se vertem para a

elaboração de projetos. Apresentados de forma dupla, *processos / produtos*/ se referem aos elementos e instâncias de várias e diferentes ordens que são operados de modos diversos pelos participantes, produzindo resultados particulares. Esta rede prático-reflexiva, (*propondo/pesquisando/observando/refletindo/processos/produtos*), se resume em *realizando/* que é outra face de *interrelacionamento/* que, por sua vez, consiste no entrelaçamento constante das vertentes desta metodologia e que permite a emergência e a realização de projetos em arte dos participantes.

As características encontradas na arte contemporânea: abertura, diferença, invenção, multiplicidade, complexidade estão presentes nas atividades, desde as propostas (*propondo*), nas experiências (*pesquisando*), na rede de atividades (*olhando/registando/refletindo/selecionando/realizando/...*). Elas afirmam o sujeito como agente do processo de criação de práticas e conhecimento na arte (*processos/produtos*).

Dessa forma, a prática do ensino produtor em arte articula-se à produção em arte, quando esta produção possui também as características citadas. O que estabelece esta correspondência são as mesmas concepções e práticas adotadas nas duas áreas.

Esta proposta de um ensino produtor

em arte gera uma questão ainda mais ampla e profunda e que envolve não apenas a área de ensino, mas o próprio sentido da arte. O ensino produtor em arte não está voltado para a manutenção do *status quo* e do território institucionalizado da arte, mas para diferentes formas de criação efetivadas por sujeitos agentes e operadores de práticas de fazer, refletir e questionar sentidos e valores da arte, o que pode permitir novas possibilidades e novos modos na arte. Sendo assim, o ensino da arte é visto como criação em arte, que acontece em outros espaços e com outros sujeitos da arte, diferentes dos já estabelecidos como tal, mas que se constitui como um modo legítimo de participação no universo da arte. Em suma, o ensino produtor em arte tem sua contemporaneidade marcada por seu caráter prospectivo: movimento que envolvido no presente está ciente do vir-a-ser e aberto para o porvir, abordando tanto a arte como o ensino da arte, como devir, invenção, autonomia e participação.

Notas

¹ Armando Mora de Oliveira, "Estética" In Mari- lena Chauí et al. Primeira Filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 306.

² Em Le Goff, (1990), encontram-se elucidativos artigos de Michel Vovelle, Philippe Ariés e outros historiadores, sobre os dispositivos de uma Nova História. Paul Veyne (1992) também mostra a importância das análises de Foucault so-

bre a emergência, as rupturas, as relações de descontinuidades, de semelhanças, de diferenças entre acontecimentos (práticas e saberes), que ocorrem em diversos momentos históricos e que contribuem para nossa reflexão

3 A descontinuidade no pensamento científico é estudada por Bachelard, principalmente em *O novo espírito científico* (1968) e a história como ruptura e descontinuidade é desenvolvida na obra de Michel Foucault notadamente em *As palavras e as coisas* (s.d.)

4 Os conceitos de "Abstração" e de "Natureza" em Wörringer; os de "Renascimento" e de "Barroco" em Wölfflin, identificam tendências presentes em períodos históricos muito diferentes. O problema foi estudado por Hauser e Focillon e analisa as relações entre as formas e o tempo (1983). O mesmo problema se revela nas instâncias de "curta duração" e "longa duração" dos acontecimentos, na *Nova História* (1990). O estudo de Calabrese (1988), ao identificar um caráter "neo barroco" na contemporaneidade, mostra uma posição semelhante.

5 Gillo Dorfles, (1971), enfatiza sua posição já no título do livro: *O devir da arte*

6 Umberto Eco (1971) mostra a autonomia da arte e aponta as relações entre arte e o pensamento contemporâneo. Ver também Pierre Francastel (1991) principalmente sobre o nascimento e destruição de um espaço plástico na arte moderna no ocidente.

7 Nos anos cinquenta o Expressionismo Abstrato, (Action Painting) e o Tachismo imperavam nos Estados Unidos

e na Europa, e nos anos sessenta surgem a Pop Art e a Op Art com projetos e formas de visualidade completamente diferentes daquelas

⁸ Refiro-me às correntes: arte conceitual, arte povera, earth work, land art, etc.

9 Argan (1995) considera que o único critério metodológico para o estudo do fenômeno artístico é recolher e coletar dados que identificam situações problemáticas para definir uma situação cultural como um componente dialético num sistema de relações. A problematidade de uma situação é compreendida "a partir da análise de forças mutuamente antagônicas que agem em determinado campo".

10 Esta forma, denominada por Omar Calabrese (1988) de "neobarroco", não é uma retomada ao barroco histórico, mas é "uma atitude generalizada e uma qualidade formal" da nossa época: ritmo e repetição, limite e excesso, pormenor e fragmento, instabilidade e metamorfose, desordem e caos, nó e labirinto, complexidade e dissipação, distorção e perversão, que se articulam estreitamente com os paradigmas do pensamento contemporâneo. Ele relaciona a característica "complexidade e dissipação" na arte com as "estruturas dissipativas" de Ilya Prigogine. p.159.

11 Entre eles menciono minha produção de desenho, configurando o projeto *desenho acontecimento* por ocasião do mestrado "Desenho acontecimento, atualização do vivível" e a partir das experiências da prática docente foi sistematizada a proposta do *ensino produtor em arte*, no doutorado. "Produzindo desenhos: relações entre a produção e o

ensino da arte".

12 Entre estes trabalhos - que foram realizados antes das duas pesquisas citadas na nota anterior - e que contribuíram para configurar os tipos de ensino mais comumente usados, destaco a pesquisa "Subsídios para o Ensino das Artes Visuais" MEC/Armação, 1982, que identifica tipos de ensino e também a monografia "Surgimento de um Novo Desenho", Bennett, 1985, em que comparo os tipos de ensino da arte e as respectivas concepções de arte neles implícitas.

13 Ana Mae Barbosa focaliza o ensino da arte no âmbito da história da arte-educação no Brasil e nas suas relações com correntes filosóficas e pedagógicas. Teoria e prática da Educação artística São Paulo: Cultrix, s.d. e em Arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1978. Também Heloísa Ferraz apresenta relações entre práticas de ensino da arte e correntes pedagógicas, no capítulo "Re-videndo a nomenclatura do ensino da arte" Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

¹⁴ A proposta de um *ensino produtor em arte* vem sendo experimentada por muitos anos na minha prática docente e foi sistematizada em experimentos específicos realizados no doutorado, "Produzindo desenhos: relações entre a produção e o ensino da arte" (PUC-SP, 1997).

¹⁵ Maiores detalhes sobre a metodologia do *ensino produtor em arte* podem ser encontrados na minha tese (texto e vídeo). As práticas realizadas no experimento estão descritas no texto e aparecem nas cenas do vídeo, em que os participantes desenvolvem as atividades das vertentes prático-reflexivas citadas.

Bibliografia

- ARGAN, Giulio Carlo. *História da Arte como História da Cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ARHEIM, Rudolph. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira, 1992.
- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.
- BATTCKOCK, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- CABANNE, Pierre. *Marcel Duchamp, o engenheiro do tempo perdido*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CALABRESE, Omar. *A Idade Neo Barroca*. Lisboa/São Paulo: Ed. 70/ Martins Fontes, 1988.
- CELLANT, Germano. *Arte Povera*. Milano: Gabriele Mazotta, 1969.
- COSTA, Rogério. *Limiares do Contemporâneo*. São Paulo: Escuta, 1993.
- DELEUZE, Gilles. *A dobra: Leibniz e o Barroco*. São Paulo: Papyrus, 1991.
- . *Foucault*. Paris: Minuit, 1986.
- DELEUZE, Gilles; Felix Guattari. *Percepto, afecto e conceito*. In: —. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DORFLES, Gillo. *O devir das artes*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- DUFRENNE, Mikel. *A estética e as ciências da arte*. RJ: Bertrand, 1982.
- ECO, Umberto. *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

- FIGUEIREDO, Luciano. *Lígia Clark e Hélio Oiticica*, Sala Especial do 9º Salão Nacional de Artes Plásticas, Rio de Janeiro.
- FOCILLON, Henri. *As formas no tempo*. In: —. *Vida das formas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.
- FRANCASTEL, Pierre. *Pintura e sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GABLIK, Susi. On the logic of artists discovery. *Studio Internacional Visa*, v. 186, n. 958, set. 1993. p 65-67.
- GUATTARI, Felix. *Caosmose, um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- LE GOFF, Jacques. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PAREYSON, Luigi. *Problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. *A nova aliança, metamorfose da ciência*. Brasília: UnB, 1991.
- TEIXEIRA COELHO, José Roberto. *Moder- no e pós-moderno*. São Paulo: L&PM, 1986.
- VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. In: —. *Como se escreve a história*. Brasília: EDUNB, 2ª ed. 1982, 1992.
- WALKER, John A. *A arte desde o pop*, Barcelona: Labor, s.d.
- WÖLFFLIN, Heinrich. *Renascença e Barroco*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- WORINGER, Wilhelm. *Abstracción y naturaleza*. México: Fondo de Cultura, 1953.