



**Giovana Bianca Darolt Hillesheim, Maria Cristina da Rosa  
Fonseca da Silva e Sandra Makowieky****Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores**

Art education: a look at the rear view mirrors

palavras-chave:  
ensino da arte; saberes  
do professor de arte;  
especificidade da arte

Através da metáfora entre a direção de um veículo automotor e o ensino de arte são discutidos três saberes necessários para o exercício da docência em artes visuais: historiografia, crítica/curadoria e produção artística. Em defesa da especificidade da arte dentro da disciplina Artes, são elencadas razões que justificam a posição de que o objeto artístico pode discutir com qualidade e de maneira independente das outras visualidades as questões inerentes à condição humana. O artigo apresenta um estudo bibliográfico com abordagem de cunho qualitativo que busca fundamentar as investigações sobre a formação de professores de artes visuais a partir de conceitos específicos da área artística. Conclui-se que o afastamento destes conceitos desencadearia uma educação substitutiva, paliativa, colocando a arte sem atribuições claras dentro do currículo escolar.

keywords:  
art-education, art  
teacher's knowledge,  
specific of art

Through the metaphor between the direction of a automotive vehicle and art education are discussed three knowledge required for the practice of teaching in the visual arts: historiography, critical/curatorial and artistic production. In defense of the specific art in the Arts discipline, are listed reasons justifying the position that the art object can argue with quality and independently of other visualities issues inherent to the human condition. The article presents a bibliographical studies with a qualitative approach that seeks to support research investigations into teacher training of visual arts and from concepts specific artistic area. We conclude that the removal of these concepts would trigger a substitutionary education, palliative, putting art without clear assignments within the school curriculum.

Artigo recebido em  
27 de novembro de 2012  
e aprovado em  
17 de abril de 2013

Gabriel Orozco,  
La DS, 1993,  
Citroën DS modificado,  
140.1 x 482.5 x 115.1 cm

**GIOVANA HILLESHEIM**  
**MARIA CRISTINA**  
**FONSECA DA SILVA**  
**SANDRA MAKOWIEKY**

Ensino de arte: um  
 olhar para os espelhos  
 retrovisores

Ao iniciarmos o processo de condução de um veículo automotor nos deparamos com duas questões: uma delas é a iminência da liberdade de poder ir e vir com maior autonomia, percorrer amplas distâncias, administrar o tempo, ajustar nossas vontades através da escolha em parar, continuar, ir mais rápido, mais lentamente, levar alguém conosco ou simplesmente deixarmos-nos vagar sozinhos. Outra questão bem diferente é aquela que serve como pressuposto para a materialização da primeira: o domínio técnico da máquina a qual conduzimos. Conhecer o veículo, se adaptar a ele, é um processo de ajuste que gradualmente vai se interiorizando, a tal ponto de se tornar autônomo e quase natural. Aos poucos a máquina se transforma na extensão de nosso corpo e vamos aprendendo a conhecê-la melhor. Com o tempo conseguimos perceber ruídos estranhos, peças soltas ou folgas na direção.

Propomos um exercício metafórico onde possamos pensar o ensino de arte como um *carro*, uma máquina que pode nos levar a várias direções. Há carros de todos os tipos, modelos e cores, mais ou menos potentes; carros para poucos ou para muitos passageiros, utilitários, esportivos, com aerodinâmica mais elaborada ou em versão popular. Há também quem abra mão de possuir um carro e aqueles que simplesmente a ele não tem acesso. Nesta linha de raciocínio, o ensino da arte também assim se apresenta: aulas de arte podem levar a várias direções. Há inúmeras formas de materializá-las, há quem deposite nelas importância elevada, quem as veja de forma dispensável e quem a elas não têm acesso. São também muitas as maneiras com as quais educadores, pesquisadores e fruidores lidam com a arte e seu ensino.

Ana Mae Barbosa na introdução do livro por ela organizado em 2008, *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*<sup>1</sup>, retoma a taxionomia de Elliot Eisner<sup>2</sup> acerca das visões de ensino de arte que persistem na contemporaneidade permeando a atuação dos educadores. A classificação do autor tem relação direta com a ênfase dada ao papel da arte na educação: auto expressão criadora, solução criadora de problemas, desenvolvimento cognitivo, cultura visual, ser disciplina, potencialização da performance acadêmica, preparação para o trabalho e arte integrada às demais disciplina do currículo.

Assim como Elliot Eisner, são muitos os teóricos que se debruçaram sobre o ensino da arte. Viktor Lowenfeld, Herbert Read, Rudolf Arheim, John Dewey o fizeram no decurso do século XX<sup>3</sup> e, mais recentemente, Arthur Efland, Imanol Aguirre, Kerry Freedman, Fernando Her-

1. BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

2. EISNER, E. W. **The arts and the creation of mind**. New Haven & London: Yale University Press, 2002.

3. Ver: LOWENFELD, V. & BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977; READ, H. **A Educação pela Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1958; ARHEIM, R. **Arte e Percepção Visual: uma psicologia da percepção criadora: nova versão**; Tradução de Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005; DEWEY, J. **A arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

**ARS**

ano 11

n 21

4. Ver: EFLAND, A. D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, A. M. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005; AGUIRRE, I. **Teorías y prácticas en educación artística**. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2000; FREEDMAN, K. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual. In.: BARBOSA, A.M. (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2008; HERNÁNDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova proposta para uma nova narrativa educacional**; trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007; WILSON, B; WILSON, M. Uma visão iconoclasta das fontes de imagem nos desenhos das crianças. In BARBOSA, A. M. (org). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005; BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002, e BARBOSA, A. M. (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

andez, Brent e Marjorie Wilson, Ana Mae Barbosa, entre outros<sup>4</sup>. Cada qual dirigiu a *máquina* de maneira diferente: Arheim pensou na arte enquanto ato cognitivo, Lowenfeld recorreu a Freud e Dewey propagou o conceito de arte como experiência. Estes pesquisadores, e muitos outros, refletiram sobre a arte na escola e o que ela pode fazer pelo ser-humano. Temos, portanto, consideráveis pesquisas sobre o papel do ensino da arte.

Ao continuarmos nosso exercício metafórico entre dirigir um carro e ensinar arte percebemos que cada condutor/pesquisador desenvolve e aprimora ao longo do tempo os próprios saberes. O recurso de direção que norteará nossa discussão a partir de agora são os espelhos retrovisores, aqui considerados equipamentos importantes para dar ao motorista melhores condições de visibilidade. Sabemos que somente observar os *espelhos retrovisores* não garante sucesso ao condutor de um veículo; cabe a ele observar e identificar a equivalência entre a distância da imagem real com o tamanho das imagens refletidas. O ajuste dos três espelhos, dois nas laterais e um fixado no centro do vidro, favorece maior ângulo de visão para dimensionar situações de tempo, velocidade e fluxo de trânsito, além de considerar a inteligência do condutor para criar soluções a partir de novas necessidades surgidas de forma inusitada.

Dirigir um carro desconsiderando as informações provenientes de espelhos retrovisores ou mantê-los desregulados representa um descuido de segurança, podendo inclusive ocasionar acidentes. Adquirir o hábito de ajustar com precisão estes equipamentos permite um melhor desempenho do condutor, maior segurança e controle do veículo.

O ensino da arte, tal qual uma máquina, necessita que ao mesmo tempo em que olhemos para frente avançando no percurso, não descuidemos dos *espelhos retrovisores*; estes nada mais são que maneiras diferentes de olhar para a arte e para o trajeto que vamos construindo ao longo da jornada. Enquanto a história da arte nos permite estabelecer características mensuradas no espaço e no tempo, a crítica funciona como raciocínio dialógico, uma vez que possibilita o questionamento sobre tais características e a reflexão sobre sua pertinência, induzindo um olhar mais atento para a produção artística. Assim, o ensino da arte não pode perder de vista as discussões tramadas em torno da sistematização historiográfica, da crítica e da produção artística. Quando não nos preocupamos com este *itinerário histórico* e desconsideramos suas informações, *dirigimos* de forma irresponsável e comprometemos o desempenho docente. Mas a que história estamos nos referindo? Há mais de uma história? Quantas histórias há? Qual delas é preciso olhar?

## A contribuição da historiografia da arte

A historiografia da arte está longe de ser um campo consensual de estudos com fins únicos de organizar a antiguidade para compreender o futuro de acordo com divisões estanques de tempo. Desde a primeira pesquisa historiográfica elaborada por Vasari<sup>5</sup> em 1550 até a atualidade, muitos estudiosos têm se dedicado a revisões metodológicas e epistemológicas. Maria Lúcia Bastos Kern<sup>6</sup> ressalta que a perda de especificidade do campo de estudos, a pluralidade de abordagens e o cruzamento com outras ciências foram os grandes deflagradores do revisionismo na historiografia da arte. Neste percurso passamos pela consagração biográfica dos artistas nos séculos XVI e XVII (os virtuosi), a aplicação dos métodos provenientes das ciências naturais no século XVIII, onde o passado serviria como preparação para o por vir, até chegarmos à autonomia da disciplina no século XIX, com a progressiva separação entre historiadores da arte e artistas.

A autonomia da disciplina e da arte levou H. Wölfflin (1864-1945) a afirmar que é possível fazer “história da arte sem nome”, isto é, sem artista já que ele apenas executa aquilo que é conceituado por Hegel, como “espírito do tempo”. Os artistas também começam a não evocar os mestres do passado como modelos e adotam a missão de vanguarda, afirmando sua autonomia, o caráter militar de suas ações e direcionando a arte para o devir<sup>7</sup>.

Muitas são as concepções de história da arte em vigor na atualidade; a tal ponto de podermos dizer que a historiografia da arte está ainda e novamente em construção. Panofsky<sup>8</sup> e seu método iconológico propõe um estudo das alegorias e dos símbolos ocultos nas imagens criando uma história da significação. Greenberg<sup>9</sup> concentrou sua atenção na forma, articulando-a entre passado e presente, enquanto Didi-Huberman<sup>10</sup> propõe um olhar anacrônico sobre a imagem e questiona a fragilidade da especificidade da disciplina, criticando a postura fronteiriça que nega conceitos de outros campos do saber. Segundo Kern:

Didi-Huberman ao fazer a revisão historiográfica, retoma os pressupostos teórico-metodológicos desde Vasari até Erwin Panofsky, detendo-se, sobretudo, na análise das metodologias essencialmente cognitivas, como a Iconologia de Panofsky e a Semiologia/Semiótica, destacando os seus reducionismos ao desconsiderarem as particularidades das obras e ao se centralizarem nas suas imagens<sup>11</sup>.

**GIOVANA HILLESHEIM**  
**MARIA CRISTINA**  
**FONSECA DA SILVA**  
**SANDRA MAKOWIEKY**

Ensino de arte: um  
 olhar para os espelhos  
 retrovisores

5. A obra de Vasari foi escrita em 1550. **Vida dos Artistas** relata a biografia de célebres artistas e parte da premissa de que o desenho é mais importante do que a cor, consagrando os exímios desenhistas e teorizando a arte através de um modelo biológico de crescimento, maturidade e envelhecimento.

6. De Kern, ver: *Historiografia da arte: revisão e reflexões frente à arte contemporânea* (In: **Anais do XXIV Colóquio CBHA**, 2004); *Historiografia da arte: mudanças epistemológicas contemporâneas* (In: **Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores de Artes Plásticas**, Florianópolis, 2007) e *Historiografia da arte face às mudanças de paradigmas: memória e tempo* (In: **Anais do XXIX Colóquio do CBHA**, 2009).

7. KERN, M. L. B. *Historiografia da arte face às mudanças de paradigmas: memória e tempo*. In: **Anais do XXIX Colóquio do CBHA**, 2009, p. 91.

## ARS

ano 11

n 21

8. PANOFFSKY, E. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

9. GREENBERG, C. **The Collected Essays and Criticism**. Organizado por Jhon O'Brien. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

10. DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

11. KERN, Historiografia da arte: mudanças epistemológicas contemporâneas. In **Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional dos Pesquisadores de Artes Plásticas**, Florianópolis, 2007, p.376.

12. CHEREM, R.M. Entre sinais e sintomas, a leitura da obra de arte através dos herdeiros warburgianos. In: MAKOWIEKY, S. e RAMALHO E OLIVEIRA, S. (Org.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008, p.149.

13. Idem, *Ibidem*, p.150.

14. Idem, *Ibidem*, p.159.

15. GINZBURG, C. Sinais:

Novas categorias conceituais e metodologias de pesquisa estão em constante construção evidenciando múltiplas histórias da arte. Muitas delas partem de uma “interlocação teórico-metodológica com Aby Warburg (1866-1929), debruçando-se sobre a problemática da legibilidade da imagem na obra de arte a partir de estudos salientada por aquele estudioso no entorno do século XX”<sup>12</sup>. Pensar o passado a partir de indícios seria então reconhecer uma *eleição* de informações que edificam uma das possíveis histórias da arte, tratando imagens como *possibilidades interpretativas* da história da cultura.

A herança warburgiana e o peso de sua postura teórica nas discussões que cercam a historiografia da arte são analisados por Cherem ao considerar a importância dada à legibilidade da imagem por dois warburgianos: o italiano Carlo Ginzburg e o francês Didi-Huberman. Este tratando as imagens artísticas como “sintomas avistados em topologias intersticiais e limiares”<sup>13</sup> e aquele tratando as imagens artísticas como sinais que seriam “paradigmas que atravessam a própria trajetória da imagem”<sup>14</sup>.

A análise proposta por Cherem põe em evidência o argumento de Ginzburg quando este localiza no século XIX uma aproximação mais enfática das artes visuais, dentre outras áreas qualitativas, com a epistemologia científica. Tal aproximação se evidencia na própria escolha dos termos *sinais* e *sintomas*, provenientes da área médica. Ginzburg intitula esta aproximação com a semiologia médica de *paradigma indiciário* ao observar que as ciências humanas passaram a adotar uma postura investigativa. Muitas disciplinas passaram a produzir conhecimento a partir da interpretação de pistas e indícios, tal qual um médico ao observar sinais e sintomas em seus pacientes no intuito de identificar com maior precisão o mal que lhes aflige. Para o autor, nesta aproximação desencadeada pelo crescente prestígio dado à ciência a partir de Galileu Galilei (1564-1642), estaria localizada a origem de nossa contraposição entre racionalismo e irracionalismo.

A orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância<sup>15</sup>.

A título de não perder de vista nossa reflexão acerca do ensino da arte e retornando a metáfora com a *direção de um carro*, pensemos em como as revisões historiográficas da arte, a dicotomia entre racional e irracional e a teoria do paradigma indiciário emergido no século XIX, refletem no *espelho retrovisor* do ensino da arte no Brasil. Para tanto, precisamos recordar que no cenário brasileiro o século XIX é aquele cuja República é instaurada, a escola começa a ser vista como ferramenta para atingir o progresso e construir um sentimento de nação. Apesar disso, esta mesma escola continuaria por muito tempo com um perfil altamente excludente, com uma parcela significativa da população sem acesso a ela, tendo em vista a insuficiência de vagas para todos. Outro aspecto a ser ressaltado é a existência de dois projetos educativos, um para as classes populares, de modo geral com pouco financiamento, e outro para as elites, financiado tanto pelo estado quanto pelas próprias famílias para que se perpetuasse o modelo de educação das classes dominantes<sup>16</sup>.

O início do século XX se caracteriza pela atuação de intelectuais que colocaram em evidência o papel da educação, encarando-a com expectativas de controle e modernização social. O Brasil vivia o chamado “entusiasmo pedagógico” acreditando que “a educação era fator mesológico determinante no aperfeiçoamento dos povos, sobrepujando os fatores raciais”<sup>17</sup>. Este grupo de intelectuais era formado por advogados, engenheiros e médicos que declaravam ter por objetivo a “regeneração” da população brasileira, tornando-a “saudável, disciplinada e produtiva”, confirmando o frequente uso de termos da área médica mencionados na teoria do paradigma indiciário de Ginzburg. A ênfase científica e organicista estava presente no discurso intelectual através das expressões “tecido social econômico”, “órgãos aparelhados”, “saúde social”, “ritmo de vida”, “organismo nacional”, “fluxo migratório”, “problema vital”, “transplante cultural”, entre tantas outras provenientes da semiologia médica.

O destaque concedido à Ciência como aquela que oportunizaria o almejado progresso, afastou ainda mais o ensino de arte da história da arte levando à aulas de desenho onde o aluno tinha por incumbência a cópia do natural, o desenho linear, a transcrição exata de um objeto observado visando reproduzir a realidade através de *cópia fiel*. “Assim, a disciplina do desenho, sob os preceitos do cientificismo e do método intuitivo, concebeu o ensino do desenho intuitivo com ênfase no aprendizado das observações exatas e rigorosas das coisas...”<sup>18</sup>.

**GIOVANA HILLESHEIM**  
**MARIA CRISTINA**  
**FONSECA DA SILVA**  
**SANDRA MAKOWIEKY**

Ensino de arte: um  
 olhar para os espelhos  
 retrovisores

raízes de um paradigma  
 indiciário. In: **Mitos,**  
**emblemas, sinais:**  
**Morfologia e História.** 1ª  
 reimpressão. São Paulo:  
 Companhia das Letras,  
 1990, p.178.

**16.** Sobre este tema,  
 ver: XAVIER, M. E. S.  
**P. Poder Político e**  
**Educação de Elite.** São  
 Paulo: Cortez, 1992.

**17.** CARVALHO, M. M. C.  
**A escola e a república.**  
 Coleção Tudo é História:  
 República. São Paulo:  
 Brasiliense, 1989, p. 11.

**18.** CUNHA, F. P. A  
 educação pelo olhar:  
 aspectos das tecnologias  
 do ensino intuitivo. In  
 BARBOSA, A. M.(org).  
**Ensino da arte: memória**  
**e história.** São Paulo:  
 Perspectiva, 2008, p.104.

19. In: GUINSBURG, J.;  
BARBOSA, A. M.  
**O pós-modernismo.** São  
Paulo: Perspectiva, 2005.

Em relação ao prejuízo do afastamento do ensino de arte da historiografia da arte, parece-nos oportuno rememorar as discussões de Efland<sup>19</sup> ao destacar três problemáticas que afetam diretamente o ensino de arte e só podem ser percebidas a partir da visão historiográfica: a transição do modernismo ao pós-modernismo, o aparecimento de um mercado cultural internacional e o mundo pós-Guerra Fria.

A respeito da transição do modernismo ao pós-modernismo, Efland destaca o impacto e a amplitude de uma verdadeira revolução cultural com abrangência científica, tecnológica, industrial, política e econômica que estabeleceu as bases da estética modernista, logo, da arte e seu ensino. Pautado na ideia de que a ciência oportunizaria uma sociedade mais humana, o modernismo cultural foi responsável por uma rejeição às raízes e às tradições populares e pelo isolamento das belas-artes da sociedade menos abastada. Consequentemente a concepção de arte modernista que é muitas vezes ensinada nas escolas é pautada numa manifestação destituída de contexto social, dando ênfase excessiva aos aspectos formais e esquecendo o caráter reflexivo e crítico abordado pelos artistas deste período. Neste sentido, a historiografia da arte nos oportuniza perceber as diferenças entre o *modernismo cultural*, iniciado nos Estados Unidos e herdeiro do Iluminismo europeu, e a estética modernista, conceito específico das artes de fins do século XIX e início do século XX.

Sobre o surgimento do mundo pós-Guerra Fria e do um mercado cultural internacional, Efland nos remete ao fato de que as nações estão sendo jogadas umas contra as outras (Israel e Síria, Índia e Paquistão, grupos rivais na Somália e na Bósnia...) e à preocupação das nações do Terceiro Mundo com o impacto da cultura *pop* ocidental que ele interpreta como uma nova e hegemônica cultura do povo. Tal hegemonia difunde-se por meio do marketing de massas e de estratégias tecnológicas de educação que forcem uma integração e uniformidade, pressionando as pessoas e as nações a viverem num mundo *Mac*<sup>20</sup>, onde todos ficam expostos a palavras, imagens, sons e gostos controlados e dirigidos.

A esse respeito, nos cabe um parêntese, a fim de esclarecer em que medida o objeto artístico pode, além de outras atribuições, corroborar na interpretação crítica dos novos códigos visuais, imagens do cotidiano que propagam uma vida baseada no consumo. A arte tem atributos próprios para desenvolver uma educação que oportunize o pensar, o sentir e o mobilizar. Direcionar a atenção para os dizeres da arte numa perspectiva contextualizada historicamente resulta em aprimoramento da capacidade cognitiva.

20. Termo usado por Benjamin Barber ao descrever as sequências imaginárias de acontecimentos futuros derivados das práticas hegemônicas em relação à cultura, à educação e à economia (BARBER, B. **Jihad vs. McWorld.** Nova Iorque: Times Books, 1995).



**GIOVANA HILLESHEIM**  
**MARIA CRISTINA**  
**FONSECA DA SILVA**  
**SANDRA MAKOWIEKY**

Ensino de arte: um  
 olhar para os espelhos  
 retrovisores

Ensinao arte no meramente para capacitar as crianas a fazerem quadros artisticamente, ou para determinar se um objeto é suficiente bom para justificar a apreciao e o reconhecimento, mas, sim, capacitar os estudantes a penetrar, sondar, compreender uma obra de arte. A compreenso é atingida por meio da interpretao, na qual a obra   vista em relao ao contexto que est situada. Isto é possível porque uma obra de arte é sempre, a respeito de alguma outra coisa além da arte! [...] Isto é o que de melhor a arte-educao pode prover, e   minha crena que as compreenses cultivadas por meio do estudo da arte so formas de deliberao que podem preparar as fundaoes para uma liberdade cultural e uma ao social<sup>21</sup>.

21. EFLAND, Op. cit.,  
 p. 187.

Percebemos, desta feita, que inegveis contribuioes e oportunidades de redimensionamento da prtica docente podem ser ocasionadas pelo acompanhamento das discussoes da historiografia da arte. Trata-se de uma postura vigilante junto a um dos *espelhos retrovisores*. Um olhar atento para estas revisoes epistemolgicas nos permite compreender de outros ângulos as propostas atuais no ensino da arte, ajudando-nos a nos posicionar e projetar nossa prtica docente com maior clareza.

### Visoes oportunizadas pela crítica da arte

Podemos dizer que abordar a vertente da crítica da arte e consequentemente da curadoria, uma das formas de manifestao da crítica,   transitar em terreno minado. Tida como a vertente responsvel por emitir juízo sobre o objeto artístico, a crítica ora descontenta, ora agrada leitores sensibilizados por seus julgamentos. Críticos e curadores respondem pelo papel de intermedirios tentando muitas vezes diluir distâncias entre a arte e o público, postura indubitavelmente pol mica, pois parte do pressuposto de que a arte deve ser "entendida". Excetuando-se as pol micas, partiremos da premissa que a crítica bem feita "ajuda como um ativador de experiências de outros receptores"<sup>22</sup>.

22. MAKOWIEKY, S.  
 Uma crítica   crítica da  
 arte: o papel da crítica,  
 história e ensino da arte.  
 In: MAKOWIEKY, S.;  
 RAMALHO, S. **Ensaio  
 em torno da arte**.  
 Chapecó: Argos, 2008,  
 p.145.

Acreditamos haver um reconhecimento público sobre a importância da crítica no que se refere à existência social da obra. A expresso *existência social da obra*   oriunda de Jacques Leenhardt, que também afirma que "este papel [da crítica] é reconhecido, embora muitas vezes criticado"<sup>23</sup>. Mas por que razo deveria o ensino da arte prestar ateno   atuao da crítica, aos conceitos pensados por um curador em relao   arte? No estaria desta forma colocando a crítica no papel de personagem central, em lugar do objeto artístico?

23. LEENHARDT, J. O  
 crítico de arte em obra.  
 In: **Tempo Social**; Rev.  
 Sociol. USP 13(2). So  
 Paulo, USP, 2001, p.116.

Tais questionamentos seriam oportunos se não fossem duas questões, sendo a primeira delas o fato de que o professor de arte traz para a sala de aula em algum momento de sua prática catálogos de exposições, artigos de jornais e relatos veiculados em mídias diversas, emitidos por críticos de arte. Ou seja: de forma consciente ou inconsciente o professor manuseia as considerações tecidas pela crítica. A segunda questão diz respeito à própria atuação do professor como curador. É inerente ao trabalho docente realizar a curadoria e a crítica das produções dos alunos. Inclusive no momento de coleta de objetos artísticos que serão trazidos para uma aula por docentes e discentes, há uma seleção que pressupõe julgamento de quais obras possibilitarão a ampliação da experiência estética do grupo. Refletir sobre a relação da crítica com a arte é, sob este aspecto, refletir também sobre o ensino da arte.

A constante dicotomia entre o crítico e o artista traz a tona os mecanismos pelos quais ambos se manifestam tradicionalmente: o crítico faz uso da escrita, enquanto o artista, a priori, atua por imagens. Segundo Leenhardt:

Tendo reconhecido o papel de intermediário que tem o crítico entre o artista, a obra e o público, põe-se a questão das modalidades dessa mediação. Tradicionalmente, o crítico age através da escrita. Herdeiro distante do tema antigo “ut pictura poesis”, ele está por essa tradição comprometido com a tarefa de expressar por palavras o que a pintura expressa por traços e cores. Em muitos aspectos, essa obrigação provém da tradição das artes liberais na qual a divisão dos papéis estava fundada sobre a própria mídia. De um lado o poeta, de outro o pintor. Considerava-se que a escrita, como colocação na forma da linguagem, contribuía com um complemento de inteligibilidade para o trabalho visual, que se considerava escapar à compreensão do maior número. A universalidade suposta do domínio da linguagem assegurava o bom fundamento dessa missão que a poesia descritiva e culta devia assumir para o público esclarecido<sup>24</sup>.

24. Idem, *Ibidem*, p.116.

Ainda segundo este autor, três artistas atuaram como marcos ao subverter os campos destinados à escrita e à imagem, trazendo consequências nas relações entre crítica e arte: Marcel Duchamp, René Magritte e Lawrence Weiner. A progressiva saturação do espaço visual pela escrita teria ocasionado a “tentação de reduzir imagem ao texto”. As novas posturas epistemológicas entre a linguagem conceitual e as imagens fazem com que as fronteiras entre o crítico e o artista se aglutinem; artistas acompanham

seu fazer de uma prática escrita e, para Leenhardt, “não haveria nada de extravagante em imaginar que os críticos se sintam chamados a utilizar meios de expressão ordinariamente reservados aos artistas plásticos”<sup>25</sup>.

Seria ingênuo acreditarmos que a crítica, com ou sem entrelaçamento das mídias, não afeta nossas percepções sobre a arte. Embora conheçamos e tenhamos opinião própria sobre abordagens de estilo, escolas, influências ou aspectos composicionais das artes visuais, o discurso da crítica nos chega a todo o momento e de diversas maneiras. No intuito de compreender como esta dinâmica funciona observemos alguns trechos da crítica de arte Aracy Amaral sobre diversas edições da Bienal Internacional de São Paulo:

1981 - Não tenho dúvidas. A Bienal de São Paulo não é hoje senão um pálido salon internacional acontecendo a cada dois anos... E com todo o clima entediado que os salões arrastam desde o século passado<sup>26</sup>.

1989 – Percorrer esta Bienal é mais desafio à resistência física que ao impacto emocional, salvo encontros felizes com a obra de Richard Hamilton, de Yves Klein, com o enigma do universo de Beuys...<sup>27</sup>.

2001- A Bienal, hoje, é apenas um evento a mais, e não o “evento”, tal como ocorreu há cinquenta anos. Porque devemos reconhecer que o Brasil está, de algum modo, inserido em certo circuito de exposições internacionais, o que não deixa de ser um avanço, ainda que nem todas essas mostras sejam excepcionais<sup>28</sup>.

Concordemos ou não com as opiniões da crítica Aracy Amaral, não há como discordar que estas, dentre tantas outras, coadunam para que formemos um juízo de valor não somente sobre a arte ou sobre a vida cultural brasileira, mas sobre o país como um todo. O ensaio do crítico Leenhardt sobre a primeira Bienal do Mercosul (1997) não deixa dúvidas sobre isso ao afirmar:

O Brasil tem sempre pensado a sua existência na perspectiva da concretização deste motivo enunciado na bandeira [ordem e progresso]. Apesar de tudo, o Brasil é um país que tem futuro, só que o presente da sociedade ainda corresponde a um estado inacabado do programa positivista colocado na bandeira. Na consciência íntima de muitos dos brasileiros, a realidade nacional ainda está definida tanto pela desordem e pelo atraso, como pela falta de progresso<sup>29</sup>.

**GIOVANA HILLESHEIM  
MARIA CRISTINA  
FONSECA DA SILVA  
SANDRA MAKOWIEKY**

Ensino de arte: um  
olhar para os espelhos  
retrovisores

25. Idem, *Ibidem*, p. 119.

**26. AMARAL, A. Textos do  
Trópico de Capricórnio  
– Circuitos de arte na  
América Latina e no  
Brasil.** São Paulo: Editora  
34, 2006, p.15.

27. Idem *Ibidem*, p.61.

28. Idem, *Ibidem*, p.99.

**29. LEENHARDT. A  
arte do MERCOSUL. In:  
Coleção MEMO, n.28.  
Fundação Memorial da  
América Latina. São  
Paulo, 1999.**

O *espelho retrovisor* da crítica oportuniza ao ensino da arte pensar sobre diferentes perspectivas valorativas, sobre a presença social da arte e em que espaços ela acontece, sobre até que ponto a arte influencia nossa visão de país e de mundo. Dirigir alertas a este *espelho* é estar consciente de que podemos, sim, divergir de opinião virando à direita ou à esquerda, desde que saibamos que há motoristas que talvez optem por outros destinos e os respeitemos. Oportunizar um ensino da arte que interaja com uma diversidade de opiniões e argumentos instrumentaliza o aluno na sua formação crítica, característica importante para uma educação emancipatória.

### A produção artística e o ensino da arte

Por mais estranho e desconcertante que possa parecer, propomos pensar sobre qual é o objeto de ensino da arte. Alegamos *estranhamento* e *desconcertamento* porque algo que a princípio deveria ser óbvio, não mais parece ser. A lógica nos permite supor que o objeto de ensino da Matemática é a própria matemática, que o intuito da disciplina Língua Portuguesa é fazer o estudante se expressar com qualidade na língua materna, assim como a Geografia se propõe a pensar o mundo geograficamente... o objeto da Arte seria, sem sombra de dúvida, a produção artística com toda sua amplitude: objeto, processos de criação, teorias e modos de ver a sociedade.

Dissemos anteriormente que existem várias visões dentro do ensino da arte e mencionamos a taxionomia de Elliot Eisner<sup>30</sup> acerca das funções da arte na educação. Inseridas nestas visões, e também em outras propostas de classificação, estão as correntes teóricas que elegem conjuntamente com a arte, diversas manifestações culturais como protagonistas da disciplina, ampliando a análise circunscrita à arte para a publicidade, o videoclipe, os programas televisivos, os videogames, entre outras visualidades. Diferente do modo como entendemos a especificidade desta disciplina no currículo escolar, tais vertentes veem na matriz discursiva da Cultura Visual a única possibilidade de fortalecimento da cidadania e entendem que sua inserção no currículo questionaria os limites da vida cultural atual, uma vez que colocaria o universo das imagens visuais na condição de objeto primário de estudo. Tal visão está calcada na ideia de uma História da Arte considerada elitista. É necessário, no entanto, que entendamos e acompanhemos as já mencionadas revisões na Historiografia da Arte para pensar o ensino.

Segundo Kern<sup>31</sup> é a partir dos anos 1960-70 que a História da Arte, acrescentaríamos o Ensino da Arte, passa a ser criticada por dar foco

30. EISNER, Op. cit.

31. KERN, M.L.B. História da Arte, Estudos Visuais, Cultura Visual: Combates e Debates. In: Anais do XXXI Colóquio do CBHA, Campinas, 2011.

**GIOVANA HILLESHEIM**  
**MARIA CRISTINA**  
**FONSECA DA SILVA**  
**SANDRA MAKOWIEKY**

Ensino de arte: um  
 olhar para os espelhos  
 retrovisores

maior à arte erudita. Surge no meio acadêmico a reivindicação por uma postura mais interdisciplinar e liberta das convenções sociais. Sem unanimidade entre pesquisadores e educadores, embora bastante discutida na atualidade, a Cultura Visual, uma das tendências atuais de abordagem das imagens, tem, sob nosso ponto de vista, dificuldades em responder ao desafio de conciliar a diversidade de imagens aos processos e modelos de visualização construídos ao longo do tempo especificamente para a arte. Concordamos com Kern quando esta afirma que “não se pode deixar de considerar que a arte é portadora de um pensamento que lhe é peculiar e distinto das imagens do meio de comunicação de massa”<sup>32</sup>. Além deste impasse, parece-nos que refletir sobre o contexto social em que se materializam as imagens que assolam nosso cotidiano, não propriamente as imagens artísticas, é o objetivo da Cultura Visual. Podemos entender que a cultura visual lida com as imagens que estão situadas dentro da cultura, da regra, do que se dirige ao coletivo, enquanto a arte trata da exceção, daquilo que é único, daquilo que nos distingue. A este respeito, é oportuno destacar o trecho de um vídeo em que Jean Luc Godard (1993) faz uma reflexão sobre a cultura européia, nacionalismos e a guerra da Bósnia, a partir de uma foto de guerra dos fotógrafos Ron Haviv e Luc Delahaye:

Pois há a regra e há a exceção. Cultura é a regra, arte, a exceção. Todos falam a regra: cigarro, computadores, camisetas, televisão, turismo, guerra. Ninguém fala da exceção. Ela não é dita, é escrita: Flaubert, Dostoyevski. É composta: Gershwin, Mozart. É pintada: Cézanne, Vermeer. É filmada: Antonioni, Vigo. Ou é vivida e se torna a arte de viver: Srebrenica, Mostar, Sarajevo. A regra quer a morte da exceção. Então a regra para a Europa cultural é organizar a morte da arte de viver, que ainda floresce.

A inserção da disciplina de Artes no currículo escolar pode ser um local privilegiado, para dar vazão à exceção. Mais do que isso, podemos considerar que dependendo da forma como a arte é inserida na escola, um lugar a priori institucionalizado, abre-se um espaço para reflexão em relação às regras convencionadas socialmente. Desta forma, a justificativa de que a implantação da cultura visual nas aulas de Artes oportunizaria um diálogo crítico em relação às manifestações públicas e particulares da cultura não procede, uma vez que o objeto artístico possibilita esta e muitas outras discussões. Podemos dizer ainda que para uma parcela significativa de crianças das camadas populares a escola é o espaço único

32. Idem, *Ibidem*, p. 515.

de acesso aos saberes institucionalizados, entre eles a arte e seus diversos momentos históricos, cabendo à escola pública o papel de construção de um currículo de qualidade, crítico e diversificado. Por outro lado o acesso a produtos da cultura visual é possibilitado a todo o momento pelos meios de comunicação de massa, pelas novas mídias e mesmo pelas propagandas visíveis no espaço urbano. Não se trata de negar a importância de um olhar criterioso para os mais diversos tipos de imagens. A disciplina de Artes é o lugar onde, através do objeto artístico, o estudante aprende critérios claros e diferenciados para ler, fruir e criticar imagens construindo dessa forma um repertório para o mundo em que vive; em contrapartida espera-se que o mesmo se torne um sujeito de ação social, estando apto a ler, criticar, julgar, transformar e interagir socialmente através de imagens, palavras, ideias e ações.

33. HERNÁNDEZ, Op. cit.

Diferente da postura de Hernández<sup>33</sup> no que se refere a quais imagens devem pertencer ao universo investigativo do ensino da arte, acreditamos que o objeto artístico possa dar conta de explorar a vida cotidiana e, entre tantas coisas, contribuir no processo de percepção das convenções sociais. A complexidade da arte instaura dúvidas e exercita o olhar sem dar receitas ou impor ideologias, mas repercutindo de diversas formas na maneira como nos relacionamos com o mundo, com os outros e conosco mesmos. A arte, acima de tudo, é uma manifestação que reflete como o homem entende o mundo a sua volta; isto não a coloca, necessariamente, a serviço de ideários. Ela não se pretende democrática, anárquica, aristocrática, demagógica ou ditatorial, pois seu estatuto não é regido pela funcionalidade. Pensar no que define a arte, em que espaços opera e como se dá sua fatura é uma das tarefas do professor de arte. Ousamos dizer que dos três *espelhos retrovisores* mencionados - historiografia, crítica e produção artística - talvez a produção seja o *espelho retrovisor mais embaçado*, pois ainda parece pouco provável supor que o meio educacional já internalizou com clareza a especificidade do objeto artístico e seus processos.

No intuito de pensar sobre esta especificidade, trazemos a baila considerações sobre a produção artística de dois artistas: Banksy e Joseph Heintz. Sobre o primeiro, grafiteiro britânico *sem rosto*, dado seu anonimato, falemos sobre como o nomadismo da sociedade contemporânea se configura em sua arte. Aparentemente consciente de que o cotidiano das grandes cidades se assemelha em muitas partes do mundo, o artista elege a rua e suas igualdades/diferenças para manifestar sua visualidade. Muros espalhados pelas metrópoles, suportes tradicionais do grafite, emergem

com a intervenção de Bansky [ilustração 1]. Apropriando-se de discussões políticas que circundam os muros, o artista reivindica um olhar para o que já está lá, embora encoberto pelo véu da cotidianidade:

Firmando prolífica obra de raiz contestatória, que se realiza irônica, concisa, direta, clandestina e esquiva, como convém. Bansky parte daí, consentâneo ao comunal, perspicaz e ciente de que “um muro é uma arma muito grande. É uma das coisas mais obscenas com as quais você pode atingir alguém”<sup>34</sup>.

Subversivo, atrevido, obstinado ou um louco empreendedor? Quer junto ao muro sionista em Gaza, na Palestina, quer desafiando a proibição de novos grafites em Londres durante as Olimpíadas, suas marcas anônimas vão se tornando assinaturas célebres, questionam quem é o artista do mundo atual e sob qual modelo cultural vivemos. Diante de sua obra podemos nos perguntar: “Há alguma maneira de deixar o paradigma dominante sob o qual nós existimos atualmente definir quem nós somos?”<sup>35</sup>.

Não menos instigante, embora pertença ao século XVII, é a obra *Vista da cidade de Udine*, de Joseph Heintz, o jovem [ilustração 2]. Simulando a visão de um pássaro que sobrevoa a cidade italiana de Udine, a tela mostra o traçado urbano envolto em muralhas que conectam a cidade a diferentes caminhos. O curioso ângulo escolhido pelo artista e a consequente capacidade imaginativa que precisou ser mobilizada para construir a imagem ainda impressionam, quase quatrocentos anos depois.

Construídas para proteger a cidade das invasões inimigas e dos animais selvagens, as muralhas de Udine configuram um recurso relativamente comum nas cidades medievais. Muralhas, quer italianas, palestinas, alemãs ou chinesas, nos fazem refletir sobre as manifestações públicas materializadas em cada cultura. Podemos afirmar sem medo que o diálogo entre as duas imagens citadas, o grafite de Bansky em um muro na Inglaterra e a tela italiana do século XVII com suas muralhas, dão conta de uma proposta educacional crítica. Portanto, parece-nos pouco razoável o argumento de que para se atingir um posicionamento crítico seria necessário permear a aula de Artes unicamente com imagens da vida cotidiana. Salientamos ainda que a intenção não é reforçar o que tem sido muitas vezes compreendido como uma postura hegemônica e excludente da arte, trata-se apenas de refletir sobre o objetivo da disciplina e da per-

**GIOVANA HILLESHEIM  
MARIA CRISTINA  
FONSECA DA SILVA  
SANDRA MAKOWIEKY**

Ensino de arte: um  
olhar para os espelhos  
retrovisores

**34.** SCHNEEDORF, J. A lenda urbana de Bansky no nomadismo e na absorção dos muros expositivos. In: **Palíndromo**- Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em Artes Visuais. v.1., n.2. Florianópolis: UDESC, 2009, p.12.

**35.** GABLIK apud Idem, *Ibidem*, p. 24.

#### **Ilustração 1**

Intervenção feita por Bansky em um dos muros de Londres, 2006.





**Ilustração 2**  
Vista da Cidade de Udine. Óleo sobre tela de Joseph Heints, o Jovem. Catálogo da exposição *Arquiteturas Pintadas*.

tinência de usufruir do espaço destinado ao ensino de arte com imagens culturais diversas.

Considerando-se que há muitas possibilidades de leituras a partir das obras de arte e que há inúmeras outras conexões que podem ser estabelecidas, construídas ou desencadeadas, comprova-se a potência do objeto artístico. O repertório artístico, privilégio único da condição humana, é vasto, diverso e complexo, permite-nos pensar questões atreladas à cidadania, à sociedade, à religiosidade, aos preconceitos de gênero ou raça e a uma infinidade de outras questões, não havendo razão para abrir mão dele até que se esgotem as possibilidades investigativas.

Há que se considerar ainda que aulas de Arte que substituam imagens artísticas por imagens da vida cotidiana acabam cerceando o acesso ao conhecimento artístico. Conforme já alertava Gramsci em 1971, uma verdadeira educação contra hegemônica não joga fora o conhecimento em domínio da elite, mas o reconstrói colocando-o a serviço social.

### Considerações Finais

Ao longo deste exercício metafórico que fez uso de *espelhos retrovisores* para evidenciar as muitas vertentes que devem nortear a prática do professor de arte deixamos nosso parecer de que *dirigir a máquina/ ensinar arte*, é uma atividade complexa. Não há mais lugar para posturas apaziguadas em relação às propostas metodológicas que aí se apresentam, não há como não assumirmos o papel de conhecedores e investigadores de nosso objeto de estudos: a arte. É preciso um olhar vigilante para não *patinar* na mesmice comum aos ambientes educacionais que pouco ou nada contribui para nossa transformação intelectual, estética, ética e humana.

Uma postura de fato crítica e comprometida com a revisão das convenções sociais exige a apropriação de saberes consolidados historicamente. Ao defendermos a aproximação do professor de arte das discussões entorno da historiografia e da crítica de arte não visamos qualquer tipo de legitimação ideológica, não sugerimos uma atitude passiva de mero reprodutor que faz reverberar em suas aulas o que já está legitimado. Ao contrário, acreditamos só existir a possibilidade real de contrapor ou compreender discursos quando acompanhamos seu processo de elaboração. O afastamento das discussões da historiografia da arte, da crítica e da própria produção artística, abre espaço para uma educação substitutiva. A arte não é passível de substituição; o que ela tem a nos oferecer é per-



meado de especificidade e é tão vasto que não nos parece plausível nos comprometermos com outras formas de visualidades.

Por fim, é necessário dizer que a representação imagética da cultura consumista precisa, sim, ser discutida e estudada, mas há que se perceber as diferenças, pois estas imagens são passaportes para um objeto de especificidade social, e não artística. Uma abordagem pautada exclusivamente nas imagens cotidianas coloca o ensino da arte sem atribuições claras dentro do currículo escolar, pois adentra no universo da sociologia que, por sua vez, define seu campo intelectual questionando o instituído e pensando novas formas de viver em sociedade.

Se tivermos clareza da definição dada por Jean Luc Godard<sup>36</sup>, poderemos perceber como nos diz Waltércio Caldas<sup>37</sup>, que a realização de uma obra se dá na medida em que vai encontrando condições de transformar algo que não havia em coisa que existe. Caldas considera ser o mais incrível deste processo aprender ao longo dele mesmo, seguindo com esta transformação que chama de um abismo para frente: ideias e matérias construindo maneiras de se tornarem outras coisas, ainda mais amplas, mais vitais. Sabemos que a força da obra reside justamente na capacidade de fazer turbilhonar quebrando certezas. Isso reforça a necessidade de estudar arte nela mesma, tendo o cuidado de não tornar a arte redutível a questões culturais.

O que torna a arte mais importante no contexto atual e o que define a sua política é justamente seu poder de questionar e de pôr pelo avesso aquilo sobre o que tínhamos dúvidas. A obra de arte parece pertencer ao mesmo tempo e de forma enigmática, à realidade e à possibilidade, ou seja, ao que é e àquilo que pode ser. Esse é o seu poder. E é esse poder que nos interessa. O poder do enigma que nos mostra que aquilo que é lido de uma forma, pode também ser lido de outra, o que coloca o leitor em uma posição de absoluta solidão e responsabilidade diante da escolha que faz naquele momento, pois sabe que não há uma certeza, um chão sólido onde colocar seus pés, um fundamento, há apenas o risco de uma aventura. Por isto a arte é irredutível à política, ela deve ser enigma<sup>38</sup>.

Ferreira Gullar<sup>39</sup> escreveu que a arte existe porque a realidade não nos basta. O que cabe à disciplina de Artes é dizer que arte é linguagem que expressa, além das questões sociais, antropológicas e culturais, também desejos e sentimentos. Todas estas questões estão interligadas e são

**GIOVANA HILLESHEIM**  
**MARIA CRISTINA**  
**FONSECA DA SILVA**  
**SANDRA MAKOWIEKY**

Ensino de arte: um  
olhar para os espelhos  
retrovisores

**36.** A declaração é de  
2006.

**37.** CALDAS, W. apud  
RIBEIRO, M.(org).  
**Waltércio Caldas: o  
atelier transparente**  
[Entrevista]. Belo  
Horizonte:C/Arte, 2006.

**38.** MAKOWIECKY, S.  
Entre territórios: arte e  
política. In: MARTINS,  
M. G.V. e HERNÁNDEZ,  
M. H. O. (Orgs.). **Entre  
territórios**. 1 ed.  
Salvador: EDUFBA, 2011,  
p. 65-66.

exteriorizadas a partir do momento em que o artista transforma o material num receptáculo de seu pensamento. Cabe ao professor de arte fazer partilhas sensíveis e críticas deste conhecimento, sem abrir mão da arte.

39. GULLAR, F. **A pouca realidade**. Folha de São Paulo, São Paulo, Ilustrada. 7 mar. 2010.

### Bibliografia complementar

Arquitecturas Pintadas: **Del Renacimiento al siglo XVIII**. Ed. Fundación Coléccion Thyssen-Bornemisza/ Fundación Caja Madride. Barcelona, 2011.

GODARD, J. L.. **Je vou salue Saravejo** (1993). <http://www.youtube.com/watch?v=LU7-o70KuDg>. Acesso em 22 ago. 2012.

GRAMSCI, A. **Selections from the prison notebooks**. New York: International Publishers, 1971.

RIBEIRO, M. (org). **Waltércio Caldas: o atelier transparente** (Entrevista). Belo Horizonte: C/Arte, 2006.

**Giovana Bianca Darolt Hillesheim** é mestranda em Artes Visuais da UDESC na linha de Ensino da Arte. Membro do grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão e do Projeto Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais (CAPES/MINCYT).

**Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva** é professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC na linha de Ensino de Arte. Coordenadora do grupo de pesquisa Educação, Arte e Inclusão e do Projeto Observatório da Formação de Professores de Artes Visuais (CAPES/MINCYT) no Brasil.

**Sandra Makowieky** é professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC na linha de Teoria e História da Arte. Membro da Associação Internacional de Críticos de Arte Seção – Brasil Aica UNESCO (ABCA).