

## O Ensino de Artes e Suas Estratégias (Seminário de Ouro Preto)\*

A CAPES, nos últimos dois anos, vem dedicando especial atenção às Artes. Isto por duas razões. Em primeiro lugar, as Artes são uma área recente no contexto universitário brasileiro e que não tem conseguido acompanhar o rápido desenvolvimento que se verificou em outros campos do ensino. Existem apenas dois programas de pós-graduação em Artes no Brasil. Os cursos de graduação oferecem formação precária e têm objetivos pouco definidos. Em segundo lugar, trata-se de uma área que difere essencialmente das ciências básicas, merecendo, portanto, um tratamento especial. Antes que se cometa o erro de tentar aplicar às Artes as mesmas normas e parâmetros que regem o ensino das ciências básicas — atendo-se à letra da legislação vigente, com os resultados desastrosos que daí decorreriam — cumpre refletir sobre a natureza e os objetivos dos cursos de Artes na universidade brasileira.

A CAPES está elaborando uma versão de seu programa de capacitação de docentes para as Artes e, recentemente, assinou convênios com a LASPAU e a Comissão Fulbright para formação de artistas no exterior, além de oferecer outras formas de apoio à área. No

entanto, considera da maior importância colaborar na definição de novos caminhos para o ensino das Artes. O problema é complexo e não existem soluções prontas. O papel da CAPES é colocar a questão em foco, mobilizar as pessoas que tenham o que dizer e catalizar um debate amplo.

Foi esse o objetivo do Seminário sobre o Ensino das Artes e suas Estratégias, realizado em Ouro Preto, em agosto de 1981, promovido pela CAPES com o patrocínio de Comissão Fulbright e de Universidade Federal de Ouro Preto.

Para esse encontro foram convidados professores das áreas de Música e Artes Plásticas de todas as universidades federais e de algumas escolas particulares que se destacam pelo nível de qualidade de seu ensino.

Durante cinco dias, foi discutido o temário proposto, do qual constavam assuntos como seleção de alunos, contratação de professores, progressão na carreira do magistério, nível de profundidade na transmissão de conhecimentos e metodologia de ensino, tendo-se chegado a algumas conclusões importantes.

Um ponto mereceu particular atenção dos debatedores: o equacionamento da carreira do magistério para a área de Artes, principalmente no que diz respeito à titulação formal. Como princípio, a qualificação a ser exigida do artista interessado na docência universitária deve incluir, além de sua competência profissional, a titulação através de programas de pós-graduação "stricto sensu", nos níveis de mestrado e doutorado. Tal recomendação engloba tanto os professores de disciplinas teóricas quanto de disciplinas práticas, uma vez que com essa exigência pretende-se elevar o nível de competência do professor de Artes, e não apenas do artista como tal. No entanto, a aplicação estreita desse princípio pode levar a grandes equívocos, fechando a carreira do magistério a artistas brilhantes, cuja produção é de tal qualidade que torna supérflua qualquer titulação. A contratação de professores pelo critério de "notório saber" deve, assim, fazer parte da prática regular das escolas, sem que seja entendida como um relaxamento de critérios, mas como medida que visa sistematicamente trazer para a universidade pessoas de superlativas qualificações em áreas onde a titulação formal não é o

\* Colaboraram na redação do texto os professores Rogério de Andrade Córdova e Patrícia Zimbres.

caminho usual para aquisição de competência. Com o fim de superar os entraves legais, que de fato existem, propôs-se que o Conselho Federal de Educação crie uma comissão capaz de julgar os "currícula" dos profissionais não titulados academicamente, estabelecendo critérios de equivalência aos diplomas de mestrado e doutorado, para permitir-lhes acesso aos concursos de ingresso e progressão na carreira do magistério. Esses critérios seriam, basicamente, a qualidade e a regularidade da produção artística.

Outro ponto extensivamente debatido foi a questão dos objetivos da pós-graduação. Há total consenso de que a pós-graduação "stricto sensu" na área de Artes destina-se exclusivamente a docentes ou candidatos à docência universitária, uma vez que esses programas visam à formação de professores de artes e não o aperfeiçoamento de artistas. A ênfase é nos aspectos relacionados ao ensino das Artes e não no fazer artístico como tal.

Um outro caso em que uma maior flexibilidade deve ser aplicada na aferição de qualificações é a seleção de candidatos aos cursos de pós-graduação. Em casos excepcionais, devem ser admitidos na pós-graduação profissionais de reconhecida competência que, embora não possuindo diplomas de bacharelado, demonstrem um cabedal de conhecimentos gerais equivalente.

Uma questão que, do ponto de vista da CAPES, é de fundamental importância consiste na aferição de rendimento nos cursos de pós-graduação. É necessário que os critérios dessa avaliação sejam coerentes com as formas de desempenho específicas de cada área. Se a tese convencional é o instrumento adequado para avaliar o desempenho do aluno em um mestrado em História da Arte, por exemplo, tal não acontece nas áreas aplicadas. Afinal, é pela sua pintura,

e não por uma dissertação sobre pintura, que um pintor deve ser julgado. A atual legislação é suficientemente flexível para possibilitar a criação de alternativas às provas terminais do mestrado, deixando a cargo do departamento a decisão quanto a essa equivalência. Em última análise, o que tem impedido essa revisão de critérios é apenas a inércia natural das instituições e das pessoas, habituadas a pensar na "tese de mestrado" como uma dissertação escrita, pautada em padrões acadêmicos tradicionais e igualmente necessária para todas as áreas. A CAPES, que há tempos vem lutando pela reavaliação desse conceito, considera que essa questão ter sido posta em debate e aprovada por unanimidade foi um dos pontos altos do Seminário.

Um outro ponto que centrou o interesse dos debatedores foi a questão da licenciatura, havendo unanimidade quanto à recomendação de que esses cursos, tal como existem hoje, sejam suprimidos. A licenciatura de curta duração foi criada com o objetivo de suprir a carência de professores em educação artística. Contudo, há a convicção de que é impossível, em tão curto período de tempo, formar adequadamente um professor. Assim, a licenciatura de curta duração não se justifica. Já a de longa duração é falha por não dar ênfase suficiente à formação do artista, que deve ser o principal objetivo de todo e qualquer curso na área. A licenciatura em artes deve ser um ampliação e um enriquecimento do bacharelado, destinando-se aos alunos interessados em dedicar-se à docência, onde a formação artística e a formação pedagógica devem correr paralelas e estar estreitamente articuladas. Por essa razão, só deve ser admitida a existência de licenciatura nas escolas onde haja cursos de bacharelado, uma vez que o professor de artes deve ser, necessariamente, um artista. Os participantes enfatizaram a necessidade de acionar pessoas e instituições competentes para rever em profundidade o problema de formação dos docentes em Artes.

Os atuais cursos de licenciatura também são inadequados devido à "polivalência" neles preconizada. Tal prática não encontra o menor respaldo na psicologia do conhecimento artístico e é uma das causas da deficiente preparação dos professores.

Quanto à seleção de alunos para os cursos de graduação, concluiu-se que, pelo menos para a área de Artes, o vestibular unificado é insuficiente. Embora deva-se exigir do candidato um mínimo de competência nas matérias básicas, é absolutamente indispensável que ele também apresente um nível de desempenho razoável na forma da expressão artística a que pretende se dedicar. Daí a necessidade de uma prova de aptidão específica, eliminatória e anterior ao vestibular, exigência que também deve se aplicar aos candidatos de segunda e terceira opções, bem como a candidatos já graduados em outras áreas, interessados em matricular-se em um curso de Artes.

A CAPES considera que as questões abordadas em Ouro Preto resumem, efetivamente, os pontos de estrangulamento mais graves do ensino das Artes no país.

Embora a magnitude do problema não permita que se espere soluções rápidas e definitivas, ficou claro que do Seminário saíram contribuições de grande valia para o encaminhamento da questão.

As recomendações estão sendo levadas às instituições competentes, esperando-se que venham a ter um desdobramento efetivo.

# O Professor, o Artista, Método e Outras Considerações...

Heitor Alimonda  
UFRJ

Iniciarei a minha exposição contando uma experiência que tive, faz bastante tempo, com uma classe de escola nível de primeiro ano ginásial que convidou-me para ser seu professor de música.

Naquela época, como ainda hoje, a maioria das aulas de música em escolas e congêneres não tinha peso curricular e consequentemente não dava nota e a pior consequência é que essas aulas não eram absolutamente levadas a sério. Por isso resolvi que os alunos deveriam, a cada duas semanas, apresentar uma redação que seria aceita pelo professor de português para somar à nota mensal.

Depois de muito quebrar a cabeça para decidir que assunto escolher optei pelo seguinte: os alunos deveriam descrever por escrito, o caminho das suas casas para a escola: o que viam.

A idéia agradou, pareceu-lhes divertido, e o resultado foi ótimo. Ajudado por mim, conseguimos chegar à conclusão óbvia do "enxergar e ver".

Entre parênteses, devo dizer que as descrições apresentadas dariam para um profundo estudo social, além de fornecerem material amplo para se estudar suas percepções e até mesmo graus de inteligência.

O que eu estava tentando naquele momento — nossas conversas giravam em torno do assunto da criação artística, do gênio criador — era fazer com que eles tentassem ver, à sua própria maneira, algum aspecto especial da natureza que os cercava. Que olhassem com interesse.

O segundo trabalho escrito, como vocês todos já devem ter

desconfiado, foi o de descrever os ruídos, os sons que ouviam no trajeto escola-casa.

Esse segundo trabalho abriu-me o caminho para a música — discutimos das melodias conhecidas até grandes obras (Sinfonia de Beethoven por exemplo) procurando descobrir a genialidade por trás da idéia musical.

Afirmo-lhes que esse trabalho foi uma grande aventura e um enorme prazer.

Infelizmente não houve continuidade. A escola me considerou "maravilhoso" porém muito caro... e me botou na rua.

O que nos interessa diretamente, neste relato, é a meu ver o seguinte:

- 1º - eu não havia jamais aprendido esta maneira de ensinar música;
- 2º - eu poderia, com esse começo, desenvolver um método de ensinar música.

Sigo com outras considerações e retornarei a esse ponto em seguida.

Depois das discussões em nossos encontros, não posso fugir a dizer o que vou dizer.

Eu não sei se sou um artista ou um professor. Quando me perguntam o que sou, respondo: MÚSICO. Deixo de ser artista quando sou professor ou vice-versa?

Ensinar é organizar experiências. As experiências do artista fundamentam as informações do professor. O método de ensinar subentende o sistema da transmissão dos elementos de formação em um campo da experiência humana, seja ele técnico ou estético, ou a mistura de ambos,

como no nosso caso, que é o do "fazer artístico".

Ainda como efeito das nossas conversas, concluo que ao ensinar deve haver, no caso de quem ensina, um crescendo que parte da fantasia para a técnica, mas que é o contrário para o que aprenda, neste a técnica se encaminha para a fantasia. Possivelmente é este mecanismo que coloca a dúvida apresentada em nosso sumário sobre a real capacidade do "artista" como professor.

Acho bom esclarecer: técnica, como estou usando, refere-se à melhor maneira de se realizar uma simples atividade. Como diz Buch em seu *Psychology for Musician*, existe a técnica de pintar, de tocar piano, como também a técnica para se cozinhar um ovo.

Fantasia, por sua vez, refere-se à liberdade artística, liberdade que tem que ser constantemente vigiada. Aí a pergunta: o artista, enquanto professor, é bom vigilante dessa liberdade?

Voltemos agora à primeira constatação resultante da minha experiência antes citada: eu não havia jamais aprendido essa maneira de ensinar música. Por isso mesmo, sou obrigado a reconhecer que havia em mim uma, digamos assim, predestinação pedagógica aliada à sensibilidade artística. Eu mesmo era um observador, sempre fui e sou. Mas, me parece que aquela experiência nasceu de um ato inconsciente, igual à inconsciência de tantos acontecimentos artísticos que, em se tornando conscientes, se incorporam à bagagem de elementos técnicos à disposição do artista criador ou do artista professor.

A segunda constatação, eu poderia desenvolver um método mais objetivo, me colocou em estado de atenção para não deixar passar despercebidos outros possíveis atos inconscientes que pudessem ser repetidos e conscientizados. A experiência do ouvir escutando e do ver enxergando levou-me a outras descobertas e considerações: existe a beleza de uma melodia, existe, também, a beleza de cada som que compõe aquela melodia. A beleza de uma pintura não destrói a beleza de cada cor utilizada para realizá-la. Forçosamente a composição, tanto para a música como para a pintura, é o elemento final da criação artística. Mas se pensarmos em uma gênese dessas duas artes encontraremos que "no princípio era o som", "no princípio era a cor"

Um outro pensamento importante, este já com característica pedagógica, é aquele que nos faz ver a necessidade de simplificar para ensinar. Porém, simplificar não quer dizer elementarizar, mas sim despojar aquela ciência ou aquela arte de tantos elementos até que se consiga chegar ao elemento único, fundamental, básico e, se quisermos dizer ainda uma vez, elemento que dá início à gênese dessa ciência ou arte. (Não é o número o elemento primeiro da teoria de Einstein?)

Resumindo: escrevi um método para ensinar piano.

O meu método se inicia com a produção do som, sendo a preocupação inicial intensificar cada vez mais a capacidade de ouvir e desenvolvendo pouco a pouco a percepção para aquilo que chamamos

de um som bonito. Inicialmente sons isolados que vão se agrupando em estrutura.

Naturalmente há uma série de detalhes mecânicos e outros fisiológicos e psicológicos sobre os quais não julgo necessário me deter neste momento pois são muitos particulares.

Mas existem outros, mais gerais, que parece valer a pena apontar. Por exemplo: parece incrível, mas existem ainda, no Brasil, escola onde a teoria é ensinada antes da prática. No entanto, tenho certeza de que todos os professores aqui presentes são unânimes em adotar o princípio da "prática antes da teoria". A meu ver, e ao que procurei no meu método, deve-se despertar no aluno a capacidade dele mesmo teorizar as práticas adquiridas. É preciso que ele sinta a necessidade, que procure a teoria das coisas. E, neste caso, a palavra teoria poderá ser substituída por organização, pois que quando se põe em ordem as coisas — notas, valores, etc. — descobre-se a teoria da organização e então essa teoria é vivificante, ordenadora, e sabemos que o ser humano tem necessidade de ordem para sobreviver.

E aqui poderemos tocar em mais um ponto que já foi assunto de discussões neste plenário: o professor tradicional e o vanguardista. A meu ver toda arte tem uma estrutura fundamental transmissível. A estrutura fundamental não se modifica, modificam-se as maneiras de compor, percepções sofrem modificações, mas a necessidade do equilíbrio interior do ser humano é constante.

Um método de ensino deverá conter uma mistura saudável de idéias conservadoras ou tradicionais e idéias inovadoras.

Entre as inúmeras coisas ditas pelo prof. Finkelstein em suas palestras, marcou-me o seu "princípio da dúvida" — principle of doubt — que deve ser constantemente utilizado pelos artistas frente às suas realizações. Ao descrever assim rapidamente, alguns dos conceitos contidos no meu método, parece que ele nasceu do dia para a noite. Não foi assim. Um método reflete um longo caminho percorrido e é novamente percorrido cada vez que é utilizado. Cada uma dessas novas "viagens" tem a presença do "principle of doubt" para confirmar ou para transformar conceitos expressos.

Quero também oferecer aqui, e especialmente a esse admirável professor Finkelstein, o meu "estado de curiosidade" — "state of curiosity".

Creio que é a curiosidade — necessidade de conhecer ou de saber — a viga mestra da consciência artística tanto quanto da consciência pedagógica.

O uso dizer que, morta a curiosidade morre o ser humano.

Com muita tristeza termino este arrazoado constatando que a curiosidade não é uma qualidade acadêmica, daí a morte de tantos professores nas nossas Universidades onde a curiosidade chega às vezes, a ser até proibida.

## Recrutamento e Seleção de Professores \*

Armando Thomas Ferreira  
California State University

**Primeiro, os bois:**  
Durante a década de 60, a educação

universitária norte-americana  
experimentou um crescimento

vertiginoso sem precedentes. Os  
departamentos de artes visuais e

\* Resumo, não revisto pelo autor, de observações apresentadas durante o Seminário.  
Tradução de Elizabeth Hanna

musicais de nossas universidades foram particularmente afetados pela massa aparentemente infindável de alunos querendo estudar arte, música ou artes cênicas.

Em 1959, por exemplo, meu próprio departamento possuía 14 professores e cerca de 200 estudantes trabalhando para obter um diploma qualquer em artes. Em 1970, havia 65 professores em tempo integral, 40 em meio-período e 1500 alunos envolvidos nesse objetivo. Destes, 500 seguiam um currículo básico, compreendendo diversas áreas da arte, e os outros 1000 estudavam para a obtenção de diplomas de especialização em uma variedade de disciplinas ligadas à arte, iniciadas apenas alguns anos antes. Entre elas incluíam-se pintura, escultura, gravure, cerâmica, desenho industrial, trabalho em metal, tecido, ilustração, cenografia, comunicação visual, decoração e história da arte.

Esse padrão de crescimento, em números e em diferentes especializações artísticas, repetiu-se nas universidades estaduais de todos os Estados Unidos.

Infelizmente, muitos desses departamentos de artes estavam tão preocupados em controlar a logística de crescimento que não tiveram tempo suficiente para uma análise cuidadosa, necessária a um bom planejamento de longo alcance.

Por conseguinte, com base em meu conhecimento de algumas de nossas más experiências, recomendo muito cuidado ao planejar o processo de crescimento e, em particular, a parte que se refere ao recrutamento de professores.

Antes de iniciar o recrutamento, sugiro que se estabeleçam a missão e os objetivos do departamento e uma ordem de prioridades.

A meta é atender, principalmente, estudantes que desejam tornar-se professores de primeiro e segundo grau? Pretende-se criar, dentro da universidade, algo semelhante a um conservatório, que atenda a um

grupo muito seletivo de alunos empenhados na prática da arte como profissão? Deseja-se combinar aspectos dos dois ítems anteriores? Deseja-se oferecer instrução em muitas áreas da arte e do desenho, ou prefere-se um departamento especializado apenas em algumas áreas? As metas são, ao menos em parte, coerentes com a realidade, inclusive no que tange ao orçamento, espaço, disposição do reitor e do Ministério da Educação, para apoiar a programação geral e a financeira? A universidade atende a uma população urbana com fácil acesso a galerias de arte e museus, ou está localizada em áreas menos populosas ou mais longínquas?

A menos que essa espécie de auto-avaliação seja conduzida em bases constantes, é muito possível que um departamento aumente de tamanho mas não cresça verdadeiramente.

#### Agora, o carro:

Uma vez que a direção a seguir esteja claramente estabelecida, o tipo de professores que devem ser contratados se tornará mais evidente. É necessário, então, decidir quais os procedimentos que funcionarão melhor num departamento específico. As decisões serão tomadas por maioria de votos, por consenso, por uma comissão.

Que qualificações os candidatos devem ter? Exigir-se-á que os candidatos possuam certos títulos? Devem ter outras experiências, além do ensino, tais como de comissões, exposições, críticas favoráveis, viagens ao exterior, etc.? Após examinar as amostras apresentadas pelos candidatos, como portfólios, fotografias, críticas, trabalhos ou qualquer outra coisa exigida, sugiro que sejam entrevistados pessoalmente. Essa seleção final é crucial para o departamento, para os alunos e para vocês. Vocês vão entrar em algo semelhante a um casamento. Isso é uma brincadeira apenas em parte, pois é um fato da vida que muitos de nós passamos cada vez mais tempo

com nossos colegas do que passamos com nossas famílias. Em todo caso, esse novo colega vai afetar sua instituição nos próximos anos.

Essa é a hora de ser consciencioso e de empregar ao máximo nossa honestidade e integridade profissional.

Deve-se evitar tomar decisões com base em simples interesses pessoais. Muitos de nós, por exemplo, sabemos de casos em que um candidato foi rejeitado porque um ou mais membros do departamento não quiseram contratar uma pessoa que pudesse ofuscar-lhes ou cujas idéias pudessem desafiar as suas. Agir com base em simples interesse pessoal ou em um dogmatismo rígido é auto-destrutivo, pois, quando agimos segundo padrões menos dignos ou profissionais, perdemos um pouco de respeito por nós mesmos. Se contratarmos a pessoa mais brilhante e talentosa possível, poderemos ter orgulho de nosso profissionalismo e nossa realização.

Em minhas observações finais, gostaria de falar sobre títulos.

O que significa um diploma? De modo geral, é uma validação e, em algumas áreas como medicina, direito e engenharia, são normalmente necessários. No caso de professores que irão dar aulas de arte, um diploma pode ser um meio parcial de validação. Se o diploma foi obtido em uma instituição respeitável, pode assegurar que a pessoa tem, pelo menos, um nível aceitável de competência. Contudo, insistir em que apenas as pessoas que possuem um título podem ser aceitas não só é tolo, mas, também, intoleravelmente arrogante. Trata-se de tentar substituir um processo dogmático e burocrático por decisões muito mais difíceis e freqüentemente penosas que necessitam ser tomadas como parte de um processo de seleção.

Examinemos as qualificações e competência reais dos candidatos como artistas, como comunicadores

de idéias e de informações, como modelos para nossos alunos. Não fiquemos de mãos atadas, estabelecendo qualificações arbitrárias e desnecessariamente rígidas.

No passado, alguns de nós tiveram

que interromper temporariamente um desenvolvimento artístico verdadeiro a fim de obter diplomas que não eram realmente úteis ao nosso crescimento como artistas ou professores. Que tomem a iniciativa os que foram obrigados a

fazer isso e exijam que seja abolida essa rigidez.

Muito obrigado por me permitirem falar nesta conferência.

## Recrutamento e Seleção de Estudantes\*

Peter Schoenbach  
New England Conservatory  
Boston

Os estudantes selecionados pelo New England Conservatory of Music, para exemplificar como são os processos de admissão e recrutamento nos Estados Unidos, são selecionados de diversas maneiras, segundo a divisão onde se inscreveram. O principal programa da escola, porém, é o de cursos a nível de graduação e pós-graduação no conservatório. Para esse processo de seleção, os estudantes apresentam transcrições, recomendações e uma audição, pessoalmente ou em gravação, dependendo da distância a que vivem da escola. Essas audições irão qualificá-los para admissão em nosso curso de Bacharel em Música, um Bacharelado em Música e Artes da Tufts University, ou um Mestrado em Música. Se for concedida aprovação do Estado de Massachusetts, começaremos, provavelmente ainda este ano, a admitir alunos para o nosso curso de Doutorado em Artes Musicais, um programa novo em nossa escola, mas já estabelecido e amplamente aceito por nossas principais instituições concorrentes, como Juilliard, Eastman e Yale.

Além desses programas de estudo, temos alguns alunos graduados em cursos de pós-graduação. Existem também no Conservatório alguns alunos vindos do exterior por um tempo limitado — geralmente alunos especiais ou da Fulbright — que estudam para a obtenção de um

certificado, não lhes sendo possível cumprir um programa mais longo que permita obter um diploma.

A maioria dos alunos, portanto, se encontra na faixa de 17 a 21 anos de idade e são selecionados através de uma audição competitiva, de acordo com uma cota determinada de instrumentos, para que se possa fazer uma distribuição equilibrada dos alunos em nossos diversos cursos. Escolhemos, por exemplo, um número de flautistas correspondente ao número de clarinetistas e oboístas para comporem nossas duas orquestras sinfônicas e nossos três conjuntos de sopro, procurando, também, selecionar um número apropriado de violinistas para essas duas orquestras. Nos cursos que estejam fora do âmbito de nossas atividades sinfônicas, como o de piano, procuramos limitar o número de matrículas, com base na disponibilidade de instalações físicas, de forma que os alunos de piano possam ter boas chances de acesso a um piano nos estúdios, bem como um número pré-estabelecido de horas disponíveis para que nossos professores de piano possa atender esses alunos.

A nossa filosofia, e a de muitas escolas concorrentes, entre as dez melhores dos Estados Unidos, é a de que qualquer quantidade acima do número ideal de 700 alunos é supérflua. O número mínimo é

estabelecido por planejamento em termos da renda obtida a partir das taxas escolares pagas, de outras fontes, como nossa dotação, e de outros meios de levantamento de fundos. Nosso objetivo, portanto, é distribuir apropriadamente 700 dos melhores alunos para cada ano letivo, nem mais nem menos. Esse número pode-se alterar em função de rendimentos adicionais e da ajuda financeira que a escola obtenha, além de outros fatores, mas é o número com o qual nós geralmente trabalhamos. Esse número representa um aumento considerável, se comparado com o de dez anos atrás, quando o crescimento era limitado pelas severas dificuldades financeiras pelas quais a escola passava na época, mas é o tamanho médio dos principais conservatórios dos Estados Unidos. As escolas de música das universidades contam, geralmente, com um grande número de estudantes e, por conseguinte, têm certas desvantagens em termos da atenção que pode ser prestada a eles. Como o número de alunos matriculados em nossos cursos de educação é muito reduzido, a escola não pretende formar professores *per se*, ao menos a nível de "public school" (1<sup>o</sup> grau). A admissão aos cursos de arte de estúdio depende da possibilidade que o aluno tiver de desenvolver habilidades profissionais para uma carreira artística. Os alunos que selecionamos são, em geral, alunos que se distinguiram em seus

\* Tradução de Elizabeth Hanna

cursos de 2º grau e um número considerável deles chegou a frequentar uma escola de artes, como a Interlochen Academy for the Arts ou a North Carolina School for the Arts, ou uma escola com ênfase no desempenho prático. Contudo, nós exigimos todos os exames acadêmicos e transcrições normais, além da audição, e prestamos muita atenção ao trabalho do aluno, uma vez que a experiência nos mostrou que os resultados obtidos nas áreas de teoria, harmonia e belas artes têm uma relação direta com o sucesso conseguido na área acadêmica da formação de 2º grau. Os únicos testes que exigimos regularmente de todos os estudantes são o College Board Examination e o TOEFL (Test of English as a Foreign Language) para alunos estrangeiros. Esses são, no entanto, uma exigência mínima e não representam, por si só, de

maneira alguma, um fator preponderante em nossa decisão final. Há alguns alunos estrangeiros que, depois de admitidos, tiveram que fazer um trabalho de aperfeiçoamento em Inglês e outros que, por sua competência instrumental, foram admitidos mesmo com notas baixas do College Board. A maioria de nossos estudantes possui o 2º grau completo, ou então fizeram um programa de complementação do curso para serem aceitos, sendo exceção os estudantes estrangeiros, provenientes de outros sistemas, que tiveram seus créditos avaliados. Por termos independência de ação, temos a sorte de não estarmos sujeitos às políticas inflexíveis da administração central, no que se refere à admissão e seleção. Dessa forma, podemos ser mais abertos em relação a estudantes

incomuns de países estrangeiros, que podem mesmo ser recomendados após o prazo fixado de inscrição. Como nossa escola é uma instituição privada, não passamos pela dificuldade de ter que aceitar alunos do estado ou do país onde a escola está situada, como acontece com as instituições estaduais ou federais. Ao invés, podemos aceitar quantos alunos considerarmos conveniente, segundo nossos próprios critérios, e tratar de, depois, encontrar meios para empregá-los. Essa independência nos permite atuar com inteira dedicação aos objetivos básicos de nossa instituição, ao mesmo tempo em que procuramos apoio, além do que obtemos através de taxas escolares etc., com base nos resultados conseguidos por nossos alunos e ex-alunos. Isso é tanto um privilégio quanto um desafio.

## Metodologia de Ensino

### UM EXAME DA ORGANIZAÇÃO E DAS TÉCNICAS DE INSTRUÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS, ESPECIFICAMENTE NO NEW ENGLAND CONSERVATORY

Peter Schoenbach

Os métodos básicos empregados pelo New England Conservatory para o ensino de música são, sobretudo, as aulas particulares, ou seja, a hora semanal que o aluno passa com o professor; aulas de professores de nosso próprio corpo docente, membros do departamento e visitantes; conjuntos musicais: orquestra, conjunto de sopro, coro, música de câmara, etc.; e as aulas em classe nas áreas de teoria e história musical e belas artes, que contam, em média, com vinte e cinco alunos por classe. São essas as organizações fundamentais dos cursos, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação. Além dos instrumentos principais (violino, piano, etc.), nossa escola oferece diversas outras concentrações, incluindo-se o "Third Stream", que é um curso com ênfase nos elementos improvisacionais da

música, numa tentativa de compreender a relação entre a música não-ocidental e a música clássica; História da Música, que só foi introduzida recentemente em nível de graduação e que, com frequência, é essencialmente uma matéria dupla, concentrando-se inclusive em um instrumento, ou seja, História da Música/Violino, História da Música/Fagote; Educação Musical, que também tende a ser uma matéria dupla com um instrumento, em muitos casos; e o departamento afro-americano, que é nosso departamento de jazz, per se, incluindo também instrumentos ou composição; Iniciação à Execução Musical, que combina a prática de execução com habilidade instrumental, vocal e de dança.

Esses métodos de organização

permitem que nossos 720 alunos, aproximadamente, dos quais cerca de 200 estão em cursos de pós-graduação, passem ao menos uma hora por semana com um professor particular na maioria dos casos, havendo uma proporção média de um professor para cada cinco alunos. Em alguns casos o relacionamento é ainda mais intenso, por um período de quinze semanas por semestre, trinta semanas por ano. As classes são bastante pequenas e, na maioria dos cursos, são dadas individualmente, dependendo do tamanho dos departamentos. O currículo de Teoria/História e, em menor grau, o currículo de Belas Artes são organizados de maneira cumulativa. Os estudantes devem fazer matérias introdutórias e então, somente nos últimos dois anos, estão aptos a fazerem uma seleção livre das

matérias optativas. Isso é cuidadosamente orientado por orientadores acadêmicos, de maneira que o estudante possa dar ênfase às áreas de maior importância, em termos de suas próprias inclinações individuais. Ao mesmo tempo em que cursam as disciplinas mais tradicionais, os alunos são encorajados, através de nosso escritório de colocação, a realizarem uma espécie de estágio de aprendizagem em alguma instituição musical local, como a Boston Symphony Orchestra, o Ballet de Boston e a Opera Company of

Boston. A autorização para tocar nessas organizações é geralmente concedida, se as atividades não entrarem em choque direto com compromissos relativos ao conjunto da escola. E esse trabalho é, naturalmente, remunerado pelas instituições. Ao mesmo tempo, encoraja-se a execução após o primeiro ano na escola, exigindo-se a participação em recitais, de forma que, quando o aluno chegar a um recital de graduação, ele ou ela já estará habituado à experiência de tocar em público, uma vez que essa é

a habilidade fundamental que esperamos encorajar em sua formação no nosso Conservatório.

Naturalmente, o grau de independência varia de um ambiente de graduação cuidadosamente estruturado e orientado, como é o dos níveis inferiores, à quase total liberdade do curso para "Artist Diploma". O programa do Conservatório de New England é, talvez, mais variado que o da maioria dos conservatórios independentes, mas não é atípico.

## A Educação Continuada nas Artes: Crescimento Cumulativo na Pauta da Educação\*

Ronnie Rubin  
University of California  
Los Angeles

Durante os últimos dois dias, estive absorvendo sua discussão, fazendo sinais de aprovação, compartilhando suas preocupações e levantando as sobranças para questionar seu raciocínio ou o limitado alcance de suas obsessões. Agora gostaria de "throw my gauntlet into the ring", expressão medieval para um desafio muito avançado que vou apresentar a vocês. Certamente, não refuto a validade da educação formal, da qual me beneficei muito em meu próprio desenvolvimento intelectual. Vou, porém, explorar uma outra faceta da educação artística — uma faceta que alarga o horizonte de possibilidades.

Antes de passar à definição específica do tópico de discussão de hoje, quero expressar a vocês meu entendimento do que leva todos nós a despendermos energia criativa na arte.

Estamos reunidos nesta conferência como representantes das Américas do Norte e do Sul, porque acreditamos que a arte é tão necessária quanto o alimento e o

abrigo para a sobrevivência da humanidade. Como perpetuadores da arte, consideramos ser nossa responsabilidade preservar e apoiar as artes, levar ao público mais numeroso possível as experiências artísticas mais válidas e, o que é mais importante, proporcionar meios para preparar artistas com uma formação e um ambiente rico de onde possam se nutrir por toda a vida, ao realizarem seu trabalho e contribuírem para nossa herança cultural. Que melhor motivação pode haver para nossos esforços, senão possibilitar os artistas a porem em prática sua visão, através da qual eles nos fazem provar o significado da existência? O pintor suíço Paul Klee descreve esse processo numa conferência sobre arte moderna que fez em 1924. "É missão do artista penetrar tanto quanto possível no terreno secreto onde o direito primitivo inspira o crescimento. Que artista não desejaria habitar o órgão central de todo movimento no tempo-espaço... do qual todas as funções retiram sua vida? No seio da

natureza, no terreno primitivo da criação, onde se encontra a chave secreta para todas as coisas?"

Nossa missão é utilizar os meios mais efetivos para realizar esse objetivo. A preservação e o fomento da arte, a educação formal dos jovens e o ensino da apreciação e do conhecimento artísticos sempre estiveram nas mãos de instituições tradicionais — escolas secundárias, instituições de ensino de graduação e pós-graduação, academias, centros de arte — e limitados a uma forma predeterminada, por um período de tempo que raramente ultrapassa os anos de formação estudantil. Após o término do treinamento inicial, não existe mais nenhuma relação entre o aluno formado e a instituição educacional. Aqui, vou defender a união duradoura entre os centros de ensino e a comunidade adulta, já que a população adulta é um dos recursos mais férteis e inexplorados que temos à mão para desenvolver o estudo e a participação artística.

\* Tradução de Elizabeth Hanna



A melhor prova de que essa união pode ser bem sucedida e produtiva é o movimento pela educação continuada nos Estados Unidos. Chamo de movimento porque se trata de um fenômeno na indústria educacional que está se repetindo tanto nos maiores centros urbanos de aprendizagem, quanto nas instituições de ensino superior das comunidades rurais de nosso país. E é também uma realidade mundial: o Japão, a Inglaterra, a França, a Escandinávia, todos possuem ativos programas de educação de adultos.

Qual a força motriz que está por trás desse movimento e como ela se aplica à educação artística? O que nos diz a rica e longa experiência dos Estados Unidos com a educação permanente — e o atual vigor da educação artística para adultos — sobre as possibilidades de formação artística profissional no Brasil? Quais as realidades e as medidas práticas para tal programa? E poderia ser realizado no Brasil, em colaboração com as instituições tradicionais existentes? Gostaria de delinear alguns aspectos dessas perguntas, empregando exemplos retirados de minha própria experiência e averiguação, bem como de meus colegas nas áreas da educação e das artes, na expectativa de que o que constatamos possa ser útil e instrutivo para vocês.

#### 1. O Crescimento vertiginoso da educação de adultos

A. As estatísticas, fatos e perfis que explicam esse crescimento.

1. Mudanças demográficas: (a) 58 milhões de adultos estão, no momento, envolvidos com alguma forma de educação continuada nos Estados Unidos; (b) 33% de todos os estudantes universitários estão numa faixa etária acima da de 18-22; em 1985, 40% terão mais de 25 anos; (c) os avanços na tecnologia médica, que provocaram um aumento na idade média da

população, bem como uma alimentação melhor resultaram no surgimento de uma grande massa de aposentados precoces e de meia-idade, à procura de novos interesses e habilitações. Nos cursos de extensão da UCLA, por exemplo, uma pesquisa estudantil revelou a existência de 59% de estudantes entre 24 e 39 anos e 31% entre 40 e 64 anos de idade.

2. A rápida obsolescência do conhecimento em nossa sociedade produz mudanças nas necessidades do mercado de trabalho, o que tem também uma significação para a formação artística profissional. Na mesma pesquisa sobre os cursos de extensão da UCLA, por exemplo, os estudantes classificaram do seguinte modo as áreas de interesse mais atraentes: Artes, 47%; Administração, 36%; Humanidades, 27%.

3. As mulheres estão deixando os lares para ingressar na força de trabalho, tendo para isso que buscar uma formação profissional. Nos cursos de extensão da UCLA no ano passado, por exemplo, 59% eram mulheres e 41% homens.

4. Mudança de carreira: a tendência é universal, mas é mais freqüente nos Estados Unidos do que em qualquer outra sociedade. Hoje, quem muda de carreira ganha aplausos. As estatísticas mais conservadoras mostram que atualmente, nos Estados Unidos, a média de mudanças de carreira num período de 40 anos de trabalho aumentou quatro ou cinco vezes. Para essas mudanças de direção, as pessoas se preparam em cursos de nível superior. Nas

artes, por exemplo, arquitetura, decoração e paisagismo, comunicação visual, cinema, televisão e a indústria musical são campos de estudo muito populares da educação continuada.

5. os adultos têm necessidade de flexionar e estimular o músculo da inteligência criativa. O Pró-Reitor de Educação Continuada da Universidade de Nova Iorque, Stanley Garbor, observa: "Para progredir — e não apenas sobreviver — nos anos futuros, não podemos depender de renda, status ou poder; temos, sim, que contar com uma descoberta e um entendimento contínuo de nós mesmos, durante toda uma vida de aprendizagem."

- B. Preenchendo uma lacuna nos Estados Unidos: A universidade ou faculdade típica não está estruturada para receber de volta os alunos, a cada cinco anos, a fim de adquirirem novas habilidades. As instituições de educação continuada foram criadas para atender a essas necessidades. Na maioria das vezes, elas surgiram como uma extensão de alguma universidade, levando a pesquisa e a aprendizagem acadêmica além da área do campus universitário. Mas, com a pressão exercida pela sociedade, fazendo novas exigências que não podem ser satisfeitas a tempo pelos bastiões tradicionais da aprendizagem, essas extensões passaram a inventar cursos, a estabelecer novos padrões adequados ao estilo de vida dos adultos, a contratar professores de novas fontes — pessoas com prática profissional, com ou sem títulos acadêmicos elevados — sem jamais comprometer os níveis de qualidade em que se baseiam os critérios de

instrução e desempenho estudantil.

O movimento de educação continuada tornou-se, portanto, uma força extraordinariamente positiva no processo de renovar e atualizar tanto o conteúdo quanto os métodos da educação. É um movimento de estímulo a novas ações; uma fronteira da aprendizagem em todos os níveis, ao invés de significar um reflexo do que acontece nas instituições tradicionais!

1. O Pró-Reitor de Extensão da UCLA faz uma afirmação inequívoca: "O maior impedimento à expansão do papel da arte na vida dos adultos é a falta de visão das instituições educacionais, museus e academias tradicionais. As maiores obstruções ao avanço nessa área são os acadêmicos, os burocratas e os administradores, que não encontram espaço para incluir alunos adultos em seu território, temendo que os recursos sejam desviados de sua prioridade primeira que é o estudo de graduação e pós-graduação, muito embora essa população se reduza a cada ano".

2. O auxílio à educação continuada provém, então, das seguintes fontes:

a. A comunidade adulta em busca de informação, através de pagamento das taxas de matrícula, de sua necessidade expressa de conhecimento, informação e formação profissional.

b. As indústrias profissionais e suas associações: empresas cinematográficas e de televisão, com seus grêmios e academias

ocupados em treinar iniciantes talentosos; a indústria musical, a NARAS, a ASCP, a BMI, a AFM, a Associação dos Arquitetos do Instituto Americano de arquitetura e Paisagismo, grupos ligados ao "design" de interiores, a ASID, a Public Broadcasting Service, nosso sistema de televisão educativa, novos sistemas de televisão por cabo; empresas com programas de reembolso ao empregado.

ii. Estabelecendo um Programa de Educação Artística auto-financiado e avaliando os resultados.

A. O que é a Extensão Universitária na Universidade da Califórnia em Los Angeles?

É um ramo da Universidade da Califórnia, com total autonomia em sua estrutura financeira, mas estreitamente vinculado à instituição principal na área de padrões acadêmicos, tanto de qualidade de instrução quanto de currículo. Sua identidade singular resulta, contudo, de sua flexibilidade para agir com visão, para transmitir imediatamente ao público interessado idéias tanto tradicionais quanto novas, bem como pontos de vista de qualquer fonte bem-considerada e válida. Eu, na qualidade de Especialista em Educação Continuada, um cargo acadêmico dentro do sistema da Universidade da Califórnia, planejo meu currículo de artes visuais e de interpretação com um olho nas tendências e talento no mundo exterior e o outro olho nos padrões de excelência da Universidade, nos quais me baseio para a criação do

programa de cursos que apresento à Comunidade adulta a cada um dos quatro trimestres em que se divide nosso ano letivo. Antes de poder publicar esse currículo no Boletim trimestral da Extensão da UCLA, necessito receber aprovação, do departamento correspondente da UCLA, para os novos cursos e instrutores, com base em documentação referente ao conteúdo das disciplinas e às qualificações dos professores. Com esse procedimento, tenho a oportunidade e também a responsabilidade de aperfeiçoar e, às vezes, eliminar cursos quatro vezes por ano. Valendo-me de todos os recursos encontráveis na comunidade artística de Los Angeles — a, às vezes, do país e do mundo — projeto programas de formas muito variadas, para atender a diversos objetivos, todos válidos e nenhum mutuamente exclusivo:

1. Séries de conferências semanais abertas a todos, sobre temas de desenvolvimento intelectual e enriquecimento pessoal.
2. Seminários intensivos em tempo integral, por um período concentrado de tempo, geralmente nas áreas profissionais de alto nível.
3. Seminários e conferências em fins de semana, realizados em hotéis ou outros locais fora do campus.
4. Visitas a estúdios de artistas, galerias, museus, eventos artísticos e ensaios — ou seja, observação de atividades ligadas à arte viva, como ilustração para vários cursos.
5. Viagens internacionais de estudos.
6. Estágios de aprendizagem

em várias profissões e indústrias.

7. Seqüências de treinamento profissional, ao final das quais os candidatos recebem um certificado. Esses programas serão explicados com maiores detalhes, posteriormente.

8. Outros programas, planejados em colaboração com associações profissionais ou academias, para atender às necessidades específicas da área.

B. O currículo do Departamento de Artes, o ramo autônomo de educação continuada da UCLA, constitui o melhor exemplo na educação norte-americana para ilustrar as diversas possibilidades de conteúdo e forma de instrução. O Departamento, por sua dimensão e profundidade, é o maior dos Estados Unidos com 30 000 estudantes matriculados por ano. As áreas disciplinares incluem aulas destinadas tanto ao profissional quanto ao público em geral, isto é, cursos seqüenciais para o enriquecimento cultural e o desenvolvimento pessoal. Todos os cursos são abertos a todos, exceto nas áreas especializadas de nível avançado, e alguns são apropriados para títulos universitários; o crédito é de pós-graduação, quando disponível, e sempre opcional, a menos que o aluno esteja matriculado em um curso com certificado, em que se exija créditos em todas as disciplinas e um grau mínimo de "C".

1. Artes visuais: fotografia, artes gráficas, habilitação profissional em Comunicação Visual.

2. Desenho ("Design"): habilitação profissional geral em Decoração e Paisagismo, Desenho de Modas, Desenho de Tecidos.

3. Habilitação profissional em Urbanismo.

4. Artes Integradas: artes visuais e de interpretação em cursos interdisciplinares.

5. Dança.

6. Música: história e teoria, execução, composição de música e de letra.

7. Habilitação profissional em Gravação e Ciências.

8. Habilitação profissional em Artes Cinematográficas, Televisão e Ciências.

9. Teatro: história e apreciação, produção e gerência, atuação e direção.

C. Os cursos com certificado de Habilitação Profissional e outras seqüências de treinamento profissional em um sistema auto-financiado.

1. Seu objetivo e o mercado a que servem: Cinema e Televisão, Gravação.

2. Desenvolvimento de currículo — Pesquisa de mercado com chefe de associações profissionais, docentes universitários.

3. Estrutura: Conselho ou Comitê de Orientação

a. Matérias obrigatórias e optativas

b. Orientação

c. Critérios para desempenho estudantil

d. Corpo docente: Contratação e compensação

1. Contratação: professores, líderes profissionais, capitães de indústria, empresários autônomos, educadores de fora da comunidade acadêmica.

2. Compensação: Salário versus escala móvel.

e. Taxas:

1. Taxa-de inscrição

2. Taxas de matrícula: sobrecusto versus valor estipulado.

f. Instalação para ensino: estúdios, classes, locais da área, equipamento para produção artística.

4. Orçamento

a. Gastos diretos e indiretos: remuneração, marketing, instalações e materiais para o curso, despesas gerais e com pessoal, administração de funcionamento.

b. Orçamento equilibrado versus margem de lucro

c. Contabilidade final: saldo positivo e negativo do orçamento deficitário.

D. Avaliando o curso: medidas de sucesso, nossa contabilidade

1. Vantagens do feedback imediato: telefone, carta, pessoal.

a. Quando tomar um certo cuidado.

b. Conseqüências da insatisfação: devolução de taxas pagas, más informações, diminuição das matrículas.

2. A avaliação formal: formas e registros

a. Questionários

b. Programas de computador

3. Aplicando a informação

a. Aperfeiçoando o curso

b. Orientando o instrutor

### III. A Educação Artística e o Mercado de Trabalho

#### A. Clareza de objetivos:

definindo a missão, a imagem da instituição, as necessidades do mercado

1. Saber o que a clientela quer

2. Projetar o curso, tendo em mente a clientela a que ele se dirige: parte do plano de marketing.

#### B. Vender os benefícios do curso.

#### C. Eficácia da mala direta para atingir a clientela.

D. Gerando interesse no público: através da imprensa, serviço público de estações de rádio, artigos publicados e programas de debates na televisão.

E. Anúncios pagos localizáveis: cópia motivacional, a colocação correta, cupom de ação, o processo de localização.

1. Descobrir as pessoas que solicitaram informações.

2. Elaborando as listas anuais.

### IV. Conclusão:

Gostaria de encerrar com algumas palavras que descrevem o que os artistas fazem ao iniciar uma nova obra ou ao dar o próximo passo em seu desenvolvimento criativo. A citação é muito simples e vem de Richard Tawney, um importante educador que lecionava para adultos em Oxford, Inglaterra, no início deste século. Ele escreveu em seu diário de 1912: "Confie no futuro e se arrisque." Esse conselho parece ser, atualmente, mais apropriado para aqueles que desejam desempenhar um papel importante na determinação da órbita de nosso mundo tão acalorado e mutável.

## Depoimento\*

Louis Finkelstein  
Queens College  
City University of New York

Interessa-me muito mais a substância da arte do que sua forma. E interessa-me muito mais a substância do ensino do que sua forma.

Essencialmente, o que distingue a educação artística formal da não-formal é a sua seriedade, sua imersão na profundidade intelectual das questões que seus temas apresentam, tanto na teoria quanto na prática, como um hábito diário e minucioso de pensamento e ação.

No primeiro dia deste Seminário, falei do artista como um ser marginal. Àquela altura, referia-me simplesmente à marginalidade em termos de normas sociais ou institucionais, mas acredito que ele seja um "marginal" mesmo dentro de qualquer ou de todas as instituições, dada a maneira como a arte se institucionaliza, e que esteja

à margem também de todos os outros sistemas e modos de pensar. E, agora, vou tentar mostrar-lhes, de forma resumida, o que significa essa condição de estar à margem.

Não é suficiente invocar paixão, dedicação, habilidade, talento, auto-expressão, subversão, revolta, criatividade, inovação... todos os lugares-comuns que associamos com a visão romântica do artista.

Não tenho a pretensão de poder dizer-lhes o que é arte, ou como se tornar um artista, ou mesmo como conhecer a arte, mas creio ser possível apontar suas características e métodos. Estes podem ser analisados, mas, em todos os casos de análise, não são os componentes separados que são importantes, mas também sua integração e a maneira como se definem mutuamente.

Em primeiro lugar, devemos distinguir entre arte e artesanato. Os detalhes técnicos da produção artística são virtualmente infinitos em sua variedade e articulação. Seu enorme interesse e importância não podem ser ignorados e nem os tipos de estudo e de conhecimento mais avançados e sofisticados lograram ainda examiná-los, estudá-los e explicá-los de toda as formas. Não me refiro a novas técnicas, novos materiais, novas tecnologias ou meios de expressão, mas até, e especialmente, a meios mais antigos e relativamente tradicionais. E, no nível do artesanato de que falo, refiro-me a todas as questões de estrutura de objetos de arte e a sua relação com a psicologia da percepção. Isso pode ser tratado de maneira mais extensa e minuciosa, com respeito ao desenho, à cor,

\* Tradução de Elizabeth Hanna

composição pictórica, ao uso de materiais, etc.

Mas tudo isso ainda é artesanato. Como se distingue da arte? Um amigo meu, o falecido Thomas Hess, que foi um dos principais promotores e expositores do movimento artístico conhecido como expressionismo abstrato, dizia que a distinção estava em que o artesão era um apaixonado por seu meio de expressão, enquanto que para o artista ele representava um obstáculo absolutamente insuperável.

E isso não é uma inclinação romântica para simplesmente atacar a técnica ou o acabamento, mas a verdade é que os grandes exemplos de artesanato só aparecem sob a pressão de ser continuamente confrontado com a dificuldade e o desafio... Na música, Beethoven, na literatura, Milton, nas artes plásticas, Michelangelo, Ticiano, Rembrandt, Cézanne.

Mas isso pode ser dito de outra maneira. Em inglês, usamos o termo "fine art", que não é exatamente o mesmo que "belas artes" das línguas românicas, uma vez que a expressão inglesa sugere não que elas sejam belas, mas mais requintadas, de melhor qualidade. O que distingue a "fine art", tornando-a ímpar em comparação com todas as outras atividades humanas, é a sua busca desinteressada da perfeição. É uma peculiaridade da arte aspirar sempre, e intrinsecamente, a um aprimoramento, descobrir dentro de si mesma níveis cada vez mais profundos de perfeição. Mas, ao mesmo tempo em que essa qualidade é inerente a sua natureza, ela nunca é inteiramente satisfeita, já que qualquer aprofundamento da percepção leva à exigência de um aprimoramento ainda maior. E são essas peculiaridades de significação e função que as belas artes apresentam face a outros esforços humanos.

Isso não acontece simplesmente porque certos objetos sejam feitos com tinta ou bronze ou determinado material artístico e muito menos porque tenham qualidade, funções

ou valor decorativos, comunicativos, simbólicos ou documentativos, mas sim porque por todas essas ou por algumas dessas razões eles apresentam possibilidades ou perspectivas de profundidade ou de estrutura interna que nunca serão consumadas, nem recompensadas, e que são inteiramente gratuitas, advindas do próprio impulso da arte. Representam, sobretudo, um desafio à capacidade de cada indivíduo para a compreensão e a realização que, no sentido mais profundo, é a realização diante da auto-realização de cada objeto de arte, de nossa própria natureza, nossa finitude no contexto da existência humana e na ordem universal.

Existe um método ou, talvez, um caminho para isso, que vejo como separado em três partes.

O primeiro deles é o estudo e o contato com grandes obras de arte, com realizações de verdadeira qualidade, que não demonstrem apenas habilidade, embora isso também tenha uma participação intrínseca, mas também idéias e significados que estão inevitavelmente vinculados a elas.

Sem o contato, o estudo, a compreensão e o respeito pelas grandes obras... sem a preocupação constante com a qualidade que as obras autênticas apresentam... não se pode entender o que é qualidade. Não se trata simplesmente de adquirir gosto ou informação, muito menos de ter um entusiasmo de momento, mas de uma aprendizagem constante e da aquisição de um entendimento durante toda a vida.

Se não existir esse compromisso, essa procura do que denominamos qualidade, não pode haver formulação ou direção de currículos, nem seleção ou avaliação de alunos ou professores, nem mesmo aulas significativas ou um exame crítico do trabalho de classe em um nível significativo, nem comunicação de idéias, que é o verdadeiro objeto da arte.

Falo agora como uma pessoa extremamente afortunada quanto a

ter tido um contato direto com as obras de arte provavelmente mais autênticas, muito maior do que possivelmente qualquer pessoa neste ambiente, talvez no Brasil e, pelo que sei, no continente.

Mas o que conta não é simplesmente a variedade e a quantidade como tais, embora tenham uma importância indiscutível no desenvolvimento de uma percepção do universo real do discurso, mas a intimidade e a profundidade do contato, mesmo com um pequeno número de obras de arte. Quando estava no primeiro ano da escola de artes, tive um professor que me repreendeu, dizendo que os estudantes de minha geração estavam mal-acostumados por terem sempre à disposição grandes obras de arte, através de museus, livros e reproduções, ao passo que Albrecht Durer teve que viajar por metade da Europa para ver as grandes pinturas flamengas e venezianas rivais das suas.

Ao contrário, ao menos em parte, da música, em que existe a possibilidade das gravações de alta fidelidade, de forma que os grandes concertos de diversos tipos podem ser gravados, transportados e ouvidos novamente, as grandes obras das artes plásticas não são tão facilmente transmissíveis. Para ver algumas, temos que viajar; outras só podem ser reunidas com grandes esforços e gastos. De forma que temos quase sempre de recorrer a reproduções... e eu lanço mão de grandes quantidades delas: slides, gravuras, fotografias, livros, etc. Mas o contato com os originais é importante, mesmo que sejam muito poucos. Ouvi dizer que existem alguns bronzes de Degas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. É preciso vê-los. O mesmo com o Museu de São Paulo, onde está pelo menos um Cézanne.

Há um determinado bronze de Degas no Museu de Arte de Detroit. E, embora haja um número considerável de bronzes de Degas em Nova Iorque, onde vivo, toda vez que vou a Detroit, dedico algum tempo, meia-hora ou uma hora, desenhando a peça, apesar de já ter vinte

fotografias dela. Não desenho com a intenção de fazer algo que se assemelhe a um bronze de Degas, mas para recapitular e aprofundar minha percepção da grande forma artística que essa determinada peça revela.

Quando vou a Florença, dedico um dia ou meio desenhando os mármores de Michelangelo, embora tenha começado a desenhar a partir de cópias em gesso de obras de Michelangelo, quando tinha onze ou doze anos de idade. Considero importante nunca deixar de ter esse tipo de contato estreito. Na última semana, antes de vir para cá, estive em Edimburgo, na Escócia, desenhando duas grandes pinturas de Ticiano.

O segundo princípio é a interligação de idéias de todas as disciplinas humanas, não necessariamente à maneira da educação metódica, mas da forma que for possível, com os interesses das artes plásticas. Ligação com a literatura mundial, com a filosofia, com o pensamento político, com as ciências exatas, com o raciocínio quantitativo, com as ciências da vida e do comportamento, com as línguas, etc., em termos tanto de idéias quanto de questões críticas em qualquer área que se possa pensar. Não como um grande especialista, mas como um amador talentoso, no verdadeiro sentido da palavra, pois deve haver uma premência e um desejo que conduzam a um amor. Por isso,

aconselho meus alunos de qualquer nível a ler Proust, ouvir Beethoven, ler os gregos, Sófocles, Platão, ler Shakespeare ou Engels, Whitehead, Sartre, Freud ou Heidegger. E a não se tornarem mestres em um assunto, mas a se instruírem por ele.

E quanto à minha idéia de formação do artista, não acredito que toda a formação humanística possa estar completa no nível da escola secundária e, sobretudo, não acredito na idéia do isolamento e da especialização de disciplinas que é adotada aqui no nível universitário. Não importa que isso acompanhe o modelo francês. Vivi na França, conheço franceses de diversas áreas e não acho que esse sistema seja bom para eles. Aliás, alguns dos grandes intelectuais da França, e logo pensamos em Sartre e Gide, desenvolveram-se fora do sistema francês, ou fugiram dele. Não penso que o isolamento seja apenas uma má idéia, acho que é fatal.

O terceiro princípio para o artista é o mais importante. É o princípio da dúvida... da angústia. É compreender que nenhuma técnica manual ou de pensamento, nenhuma disciplina ou método de pesquisa, nenhum preceito de valor ou de compreensão, nenhuma realização ou resultado serão suficientes para nossa tarefa, serão definitivas ou incontestáveis.

A posição do artista é, por sua própria natureza, a mais desconfortável. É um extremo

auto-questionamento, angústia e insegurança infundáveis... Dúvida quanto a si mesmo, dúvida quanto às suas premissas, sua capacidade, seu conhecimento, ao mesmo tempo em que tenta prosseguir com seu trabalho... Por que isso é tão importante?

Porque esse tipo de dúvida é a única fonte verdadeira de crescimento, de descoberta, auto-transcendência, receptividade, articulação e até de avaliação crítica das idéias — é disso que é feito o ímpeto para a excelência artística. Sem isso, o que há é um simples aprender a fazer outra coisa, como os vasilhinhos de pedra que são vendidos aos turistas nas ruas desta cidade, ou simplesmente satisfazer às excentricidades de alguma moda passageira.

Se falei aqui de uma atitude elitista, uma atitude que faz distinções de nível, uma atitude que não tem a intenção imediata de ser democrática, prática ou útil à sociedade, é apenas porque essa elite de que falo é uma elite natural, da qual todos, em virtude de sua humanidade intrínseca, podem participar. E essa praticidade, democratismo e utilidade são muito maiores que quaisquer outras.

Essa participação de nosso lado humano, esse compartilhar é o único papel que a arte deveria desempenhar que é inteiramente gratuito e desnecessário a outras funções.

# Seminário Sobre o Ensino das Artes e Suas Estratégias

## Ouro Preto, 23 a 28 de agosto de 1981

PROMOÇÃO:

CAPES/FULBRIGHT/UFOP

### RELAÇÃO DE PARTICIPANTES

#### Representantes de Universidades

- Abelardo Zaluar  
UFRJ/Artes Plásticas

- Ailton Silveira Lima  
UFBA/Artes Plásticas

- Álvaro Apocalypse  
UFMG

- Ana Lúcia Altino Garcia  
UFPb/Música
- Angela Maria Gonzalez  
UFPe/Artes Plásticas
- Alfredo João Rabaçal  
UNESP/Artes Plásticas
- Benito Soares de Souza  
UNICAMP/Música
- Carlos Borromeo Limeira  
UFPe/Artes Plásticas
- Charles Mayer  
UnB/Artes Plásticas
- Emília Isabel Giffoni Soares  
UFSM/Música
- Fúlvio Gonçalves  
UNICAMP/Artes Plásticas
- Gerson Gorski Damasceno  
UNESP/Música
- Glycia Ines Alves Doeler  
UFSM/Música
- Heitor Alimonda  
UFRJ/Música
- Irineu de Moura  
UNESP/Artes Plásticas
- Jailde Dollis  
UFGO/Música
- Jamily Oliveira  
UFBa/Música
- José Coelho de Almeida  
Conservatório Dr. Carlos Campos
- José Alberto Nemer  
UFMG
- José Felipe de Carvalho Torres  
UFMG/Música
- Júlio Espindola de Castro Neto  
UFMG/Artes Plásticas
- Lauro do Nascimento Vasconcelos  
UFPb/Artes Plásticas
- Leda Falcão de Freitas  
UFRS/Música
- Maria Clodes Jaguaribe  
UFRJ/Música
- Maria das Graças Coelho Rangel  
UFES/Artes Plásticas
- Maria Isaíra Silvino da Silva  
UFC/Música
- Maria Vidal Negreiros Camargo  
UFBa/Artes Plásticas
- Marie Therese Odette Ernest Dias  
UnB/Música
- Marília Beatriz de Figueredo Leite  
UFMT/Artes Plásticas
- Mário Cancio Justo dos Santos  
UFPe/Música
- Mirza Perotto  
UFGO/Música
- Orlando Vieira Leite  
UnB/Música

- Pompéia Peret Britto da Rocha  
UFMG/Artes Plásticas
- Ricardo Figueiredo Bezerra  
UFC/Artes Plásticas
- Romanita Disconzi Martins  
UFRS/Artes Plásticas
- Regina Silveira  
FAAP/Artes Plásticas
- Rosângela Calix  
UFMT/Artes Plásticas
- Raulice Gomes Bahia Silva  
UFGO/Artes Plásticas
- Salomea Gandelman  
UNI-RIO/Música
- Terezinha Dora Abreu de Carvalho  
UFES/Música
- Terezinha Röhrig  
UFPe/Música

#### Professores Norte-Americanos

- Armando Thomas Ferreira  
California State University, Long Beach
- Gerard Béhague  
University of Texas, Austin
- Louis Finkelstein  
Queens College, City University of New York
- Peter Schoenbach  
New England Conservatory
- Ronnie Rubin  
University of California, Los Angeles

#### Consultores da CAPES

- Ana Mae Tavares Barbosa  
USP/Artes Plásticas
- Bárbara Heliadora Carneiro de Mendonça  
UFRJ/Artes Cênicas
- Eduardo Peñuela Cañizal  
USP/Cinema
- Fredric Michael Litto  
USP/Artes Cênicas
- Hélcio Benevides Soares  
UFRJ/Música
- Manuel Veiga  
UFBa/Música

#### Universidade Federal de Ouro Preto

- Reitor Antônio Fagundes de Souza
- Wilma Torrent Pereira

#### CAPES

- Cláudio de Moura Castro
- Eda Coutinho Barbosa

- Cristina Colonelli
- Rogério Córdova
- Maria Terezinha Galhardo de Castro

#### Comissão FULBRIGHT

- Graham French
- McKinney Russell
- Terezinha Piancastelli

#### LASPAU

- Geraldine Popko

#### Outros

- Hélcio Saraiva  
Conselho Federal de Educação e INEP
- Germano Blum  
FUNARTE
- José Tavares Barros  
Festival de Inverno de Minas Gerais
- Geraldo Edson de Andrade  
ESDI
- Antônio Mercado Neto  
Ex-Bolsista

#### Comissão Organizadora do Seminário

- Eda Coutinho Barbosa  
Coordenadora Geral
- Maria Terezinha Galhardo de Castro  
Coordenadora Substituta
- Wilma Torrent Pereira  
Coordenadora/Representante da UFOP
- Cristina Colonelli  
Acompanhamento e Registro
- Rogério Córdova  
Acompanhamento e Registro
- Terezinha Piancastelli  
Comissão FULBRIGHT
- Bárbara Heliadora C. Mendonça  
Assessora  
Eduardo P. Cañizal  
Assessor  
Fredric M. Litto  
Assessor  
Manuel Veiga  
Assessor

**DEBATE**

**CAPES**

*Conselho Editorial da CAPES – Ministério da Educação e Cultura  
Anexo I - 4º andar - PABX (061) 225-9105 · Telex (061) 2018 COPN  
Caixa Postal 3540 - CEP 70000 · Brasília - DF – Brasil*

IMPRESSO