

“A CRUZ DA EDUCAÇÃO”: TRABALHANDO COM ARTE DE GUERRILHA

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Walace Rodrigues

Universidade Federal do Tocantins

Resumo

O presente artigo relata uma experiência em artes através da oficina intitulada “Reflexões sobre a História da Arte” executada durante a “1ª Jornada de estudos sobre Movimentos Sociais, Cultura e Política” e que tem relação direta com o projeto de extensão em andamento intitulado “Vitalizando os Espaços Artísticos do Laboratório Interdisciplinar de Apoio Pedagógico (LIAPE) de Tocantinópolis”. Esta oficina visava convidar os participantes a adentrarem o mundo “revolucionário” de pensamentos significativos da História da Arte brasileira. Através da apresentação de imagens referentes a obras de artistas específicos e da criação de uma instalação conjunta com o nome de “A cruz da educação”, deu-se um pensar coletivo e uma descoberta da obra de artistas brasileiros importantes para a Arte de Guerrilha durante a ditadura militar no Brasil.

Palavras-chave

História da Arte, revolução, Arte de Guerrilha, Artur Barrio, Cildo Meireles.

Abstract

The present article reports an experience in arts through the workshop titled “Reflecting about Art History” presented at the “1st Study journey about Social Movements, Culture and Politics” and directly related to the extension project named “Revitalizing the Artistic Spaces of the Interdisciplinary Laboratory of Pedagogical Assistance (LIAPE) in Tocantinópolis”. This workshop aimed to invite the participants to enter the “revolutionary” world of significant thoughts of Brazilian Art History. Through the presentation of images of artworks of specific artists and the creation of an installation with the name “The cross of

education”, we could think together and learn about important artworks by Brazilian artists who worked with Guerrilla Art during the military dictatorship in Brazil.

Keywords

Art History, revolution, Guerrilla Art, Artur Barrio, Cildo Meireles.

Introdução

Este trabalho coloca-se como um relato de experiências sobre uma oficina de artes visuais, mais propriamente sobre História da Arte, durante a “1ª Jornada de estudos sobre Movimentos Sociais, Cultura e Política” ocorrida no campus de Tocantinópolis da Universidade Federal do Tocantins.

Buscava-se dar aos participantes uma visão da História da Arte com foco específico na arte brasileira e que abarcasse desde a arte rupestre no Brasil até a arte de guerrilha de Artur Barrio e Cildo Meireles da década de 1970, pois como a oficina acontecia em uma jornada sobre movimentos sociais, cultura e política, nada melhor que trabalhar com arte de guerrilha, uma forma de arte politicamente engajada, crítica e instigadora de pensamentos e ações. Portanto, tentou-se esclarecer a importância da arte de guerrilha como trabalho artístico que instigava as pessoas a refletirem criticamente durante a ditadura militar.

Desta forma, partindo da Arte, um saber tão pouco e pobremente explorado nas instituições de ensino, mostra-se que se pode pensar política e cultura ao mesmo tempo, abrindo espaço para problematizações acerca do período ditatorial no Brasil e reflexões sobre a riqueza cultural que acontecia neste período dramático de nossa história.

Desenvolvimento

Como forma de apresentação da oficina, buscou-se um discurso imagético cronologicamente organizado pela via da História da Arte, pois as imagens parecem ter o poder de nos instigar a pensar mais contundentemente sobre determinados assuntos do que o discurso escrito. O olho é mesmo, através do que vemos, a porta de nossa alma. Dou um exemplo: um texto escrito que fale sobre uma criança faminta em um campo de exilados em algum lugar do planeta não será tão forte quanto a imagem desta criança. Desta forma, a imagem foi priorizada como objeto de onde podemos arrancar discursos eloquentes e convincentes. Como nos diz a arte-educadora Ana Mae Barbosa (1989) a leitura de imagens deve ser um exercício obrigatório na educação institucionalizada:

Apreciação artística e história da arte não têm lugar na escola. As únicas imagens na sala de aula são as imagens ruins dos livros didáticos, as imagens das folhas de colorir, e no melhor dos casos, as imagens produzidas pelas próprias crianças. Mesmo os livros didáticos são raramente oferecidos às crianças porque elas não têm dinheiro para comprar livros. O professor tem sua cópia e segue os exercícios propostos pelo livro didático com as crianças. Este é o caso de 74,5% dos professores entrevistados por Heloísa Ferraz e Idméa Siqueira (1987). Visitas a exposições são raras e em geral pobremente preparadas. A viagem de ônibus é mais significativa para as crianças do que a apreciação das obras de arte. A fonte mais frequente de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e cartazes pela cidade (*outdoors*). As crianças de escolas públicas, na sua grande maioria, não têm revistas em casa, sendo o acesso à TV mais frequente e mesmo que não se tenha o aparelho em casa, há a possibilidade do acesso a algum tipo de TV comunitária. Mesmo nas escolas particulares mais caras a imagem não é usada nas aulas de arte. Eles lecionam arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar a ler sem livros na sala de aula. (BARBOSA, 1989, p. 172).

Esta oficina também se colocou como parte do projeto de extensão em andamento intitulado “Vitalizando os Espaços Artísticos do Laboratório Interdisciplinar de Apoio Pedagógico (LIAPE) de Tocantinópolis”, onde estudantes e professores utilizam-se dos espaços do laboratório para experimentações nos campos das Artes Visuais e midiáticas. Assim, tirando as experiências estéticas dos espaços fechados do laboratório e das salas de aula, buscou-se o espaço público como lugar de laboratório de pensar pedagógico e artístico.

Assim sendo, durante a oficina foram apresentadas imagens significativas da História da Arte brasileira e mundial, buscando-se fazer uma leitura de cada imagem com relação ao seu contexto sócio-histórico-cultural. Não havia nesse agrupamento de imagens pretensão classificatória, mas apenas de possibilidades de leituras significativas e que nos levariam a compreender mais claramente os caminhos da arte que, neste caso, deveria levar à arte de guerrilha brasileira.

Adensando o debate e oferecendo elementos à leitura imagética, comecei mostrando imagens de arte rupestre brasileira: imagens de desenhos e pinturas da Serra da Capivara (PI) e de Seridó (RN). Essas imagens serviram para mostrar que a arte foi a primeira forma de linguagem do homem no mundo, pois antes mesmo de haver qualquer forma de escrita o homem já desenhava e pintava em cavernas e esculpia em vários materiais. A arte foi, desta forma, a primeira expressão de linguagem humana.

Em seguida, mostrei duas imagens de indígenas Kadiwéu com seus rostos repletos de grafismos pintados. Essas imagens me deixavam explicar como os indígenas brasileiros dão significado (e não representam) a sua cultura através de uma linguagem visual própria. Os grafismos indígenas são aplicados em distintos suportes, incluindo o corpo humano, e mostram uma iconografia variada que define o ser social dentro de sua comunidade. Esse tipo de arte funciona, na visão de Lux Vidal (2005), como um meio de comunicação social que assinala a categoria social na qual se inclui um indivíduo em uma determinada sociedade indígena, onde a noção de pessoa é perpassada por categorias específicas de significação social, material, cosmológica, entre outras. Conforme Vidal (2005) a noção estética indígena está intimamente associada ao ser humano:

As manifestações estéticas das sociedades amazonenses oferecem um ângulo de estudo interessante de dados conceituais e físicos que definem uma obra de arte. No mundo ocidental, os termos habitualmente empregados para designar o belo e a arte estão ligados de maneira cognitiva aos valores e aos conceitos correntes desse mundo. Esses critérios não se encontram necessariamente em outras culturas. Dentro de uma perspectiva antropológica, nós podemos afirmar que o processo estético não é inerente ao objeto mas está ancorado ao que determina a ação humana. Assim, o fenômeno estético é composto, dizemos nós, de experiências sensíveis. O produtor, o público e o objeto interagem de maneira dinâmica, cada um contribuindo à experiência que é ao mesmo tempo estética e artística. (VIDAL, 2005, p. 185) Tradução nossa.

Nessa ordem de ideias, uma imagem de um mural egípcio e uma imagem das pirâmides de Gizé (Qhéops, Quéfren e Miquerinos), do Egito antigo (cerca de 3.150 a 30 a.C.), foram mostradas para deixar ver a grandeza da arte egípcia e a maneira particular de representação imagética da qual este povo se utilizava (conhecida como a Lei da Frontalidade). Também mostrei duas imagens de esculturas de relevo em pedra dos mesopotâmicos (cerca de 6.000 a 331 a.C.). Tanto a Lei da Frontalidade egípcia em pintura mural, quanto a tridimensionalidade dos relevos mesopotâmicos mostravam uma maestria fenomenal do uso de vários materiais para a criação de obras de arte e de culto religioso. A força da arte na Mesopotâmia e no Egito inspirou outros povos, entre eles os gregos.

Dando continuidade à apresentação, a arte grega foi apresentada pelas imagens da vista frontal do Pártenon e do grupo escultórico de Laocoonte, obras do período grego clássico (cerca de 480 a 338 a.C.) para mostrar o uso efetivo da matemática e da filosofia aplicadas às artes. A simetria, a busca da beleza enquanto cópia da natureza e a proporcionalidade das partes reinaram na arte grega, na pintura de vasos, na escultura, na arquitetura, e em tantas outras formas de fazer artístico. Lembrei aos participantes que o Renascimento (cerca dos fins do século XIII a meados do século XVII) e o Neoclassicismo (cerca de meados do século XVIII até fins do século XIX) revitalizariam a arte clássica grega, reinterpretando-a em seus respectivos períodos históricos.

Em seguida, apresentei imagens de três pinturas de Gustave Courbet (1819-1877), “Os quebradores de pedra”, “Mulheres peneirando trigo” e “Auto-retrato”. Estas imagens nos deixaram ver a mudança de temática nas artes da época, pois nunca antes os trabalhadores braçais haviam servido de temática para a pintura, porém é Gustave Courbet quem os utiliza como tema privilegiado. Talvez a sua obra mais marcante tenha sido “O nascimento do mundo”, de 1866, quadro encomendado pelo diplomata turco otomano Khalil-Bey, um colecionador de arte erótica. Nesta pintura Courbet retrata a “realidade” do ventre e de uma vagina aberta, com todos os detalhes possíveis. Nesta obra ele representa a “cruza” da realidade humana feminina, deixando ver uma radicalidade marcante na pintura ocidental. Esta obra chegou a pertencer ao psicanalista Jacques Lacan (1901-1981).

Após refletir sobre as obras de Courbet, as imagens impressionistas foram trabalhadas através da pintura “Impressão do sol nascente”, de 1872, de Claude Monet (1840-1926) e da pintura pós-impressionista intitulada “Auto-retrato com chapéu de feltro”, de 1887, de Vincent van Gogh (1853-1890). Estas imagens deixaram ver uma mudança na forma de representar o mundo, mudança esta que dava maior importância à luz e às suas representações não tradicionais, nervosas e não acadêmicas, além da utilização de cores tremulantes. A interação de reflexo e realidade nas obras de Monet (cf. JANSON; JANSON, 1996, p.336) e a linguagem pictórica das manchas de cor de van Gogh (idem, p. 345) mudaram a maneira de ver das pessoas e revolucionaram a arte do fim do século XIX.

Uma das grandes revoluções da arte no século XX foi apresentada pela imagem da pintura “Les Demoiselles d'Avignon”, de 1907, de Pablo Picasso (1881-1973).

Esta imagem, altamente influenciada pelas máscaras africanas, marca o começo da arte abstrata no Ocidente. A desfiguração dos rostos de duas mulheres em ângulos inusitados já começava a dar os indícios do que seria o cubismo: a busca de tridimensionalidade pictórica na bidimensionalidade do suporte da pintura, além da utilização de figuras geométricas e angulares, ora distorcidas, ora rígidas, tudo para dar ao espectador uma nova forma de ver, modificando nossa maneira de olhar as representações pictóricas. Picasso cria uma maneira de fazer arte que influenciaria tudo o que se fez em artes depois dele. Carol King (2009) nos informa, sobre Picasso, que:

Com um talento semelhante ao de Leonardo da Vinci e Michelangelo Buonarroti, sua criatividade não conhecia limites no que diz respeito a habilidade, inventividade e diversão. Alternando-se feito um camaleão de um estilo para outro e entre várias técnicas, sua produção foi prolífica, mas sempre original, e geralmente provocativa. Sua influência em artistas contemporâneos como Georges Braque, Henri Matisse e Fernand Léger foi significativa. Picasso também influenciou sucessivas gerações de artistas, entre eles Arshile Gorky, Willem de Kooning e David Hockney, por exemplo. (KING, 2009, p. 322).

Além de Picasso, as obras de Marcel Duchamp (1887-1968) tiveram espaço de destaque nesta oficina. Foram mostradas as imagens de “Roda de bicicleta”, de 1913, e do “Urinol”, de 1917, que deixaram ver como a importância do conceito na criação da obra de arte e a utilização de objetos industrializados utilizados de maneiras inusitadas nos surpreendem, retirando o foco do objeto de arte e movendo-o para a ideia da criação do trabalho. Duchamp, em “Roda de bicicleta”, se utiliza de um banco e uma roda de bicicleta sem pneu para criar um objeto escultórico que agrega produtos industrializados, mas que já não servem às suas funções originais. Não se pode sentar no banco e tão pouco utilizar-se da roda de bicicleta. Os objetos perdem suas funções originais e servem, então, para evocar questionamentos sobre a “(in)utilidade” da arte, trabalhando com uma forma de fazer arte que se denominou “anti-arte”.

Essa “inutilidade” da arte de Duchamp se refere ao princípio do prazer estético superando o princípio utilitarista do objeto fabricado, daí o conceito de *readymade*. A “inutilidade” prática das criações de Duchamp nos fazem refletir, filosoficamente, sobre a maneira mediata de conhecer através da arte (cf. SCHLICHTA; TAVARES, 2006, p.12).

Também mostrei uma imagem contendo várias obras de Lygia Clark (1920-1988) e de Hélio Oiticica (1937-1980). Elas deram uma visão de como a arte foi produtiva e experimental no Brasil das décadas de 1950, 60 e 70. O grande diferencial da arte

brasileira da década de 1950 veio com a Poesia Concreta dos irmãos Campos e Décio Pignatari e com o concretismo geométrico; na década de 1960 acontecem as experimentações Neoconcretas e na primeira metade da década de 1970 o espectador passa a participar da obra de arte, tornando-se parte fundamental da obra, potencializando-a. Clark e Oiticica são artistas emblemáticos deste período. Lygia Clark com seus “Bichos” e Hélio Oiticica com seus “Parangolés”, entre tantas outras obras, revolucionaram a arte brasileira. Esta nova forma de arte se denominou chamar, por parte de alguns pesquisadores, de “participativa”. Lupe Núñez-Fernandez (2009) nos comenta que:

O interesse de Oiticica pela cor tridimensional culminou na 'serie *Bólides* (1963-1964), de pequenas caixas, e nos *Parangolés* (1964-1965), capas de cores vivas inspiradas na cultura do samba, concebidas para serem usadas ao dançar. O mais célebre penetrável é *Tropicália* (1967), nome apropriado pelo movimento multidisciplinar de contra-cultura que se opôs ao regime militar da época. (NÚÑEZ-FERNANDEZ, 2009, p. 527).

Finalmente, a oficina chega à arte de guerrilha da década de 1970. Neste momento da apresentação mostrei imagens de várias obras de Artur Barrio e Cildo Meireles. De Barrio destaquei “Livro de carne” (1978-79), as Situações Trouxas Ensanguentadas (1969, 1970), mais conhecidas como “Situações TEs”, e imagens do artista confeccionando uma instalação ambiental mais recente.

Durante a ditadura militar, Artur Barrio espalhava suas trouxas ensanguentadas (*Situações TEs*) pela cidade do Rio de Janeiro (em 1969) e Belo Horizonte (em 1970), buscando em seus projetos uma poética que se mostrasse pelas suas ações de “protesto” contro o regime no poder. Suas obras eram sempre executadas com materiais simples e corriqueiros, e sempre buscando romper com qualquer categoria ou código hegemônico de arte. Conforme nos diz Cristina Freire (2006) sobre as “Situações TE”: “No caso da *Situação TE*, o sentido e a força das trouxas ensanguentadas espalhadas anonimamente pela cidade confundem-se com a tensão criada pela conjuntura que a originou” (FREIRE, 2006, p. 49). Assim, Barrio trabalhava, em suas obras, com a mesma tensão e o mesmo medo causados pela repressão militar para fazer com que as pessoas despertassem criticamente e reagissem contra o regime em poder.

Barrio dizia que não fazia obras de arte, mas “protótipos”; utilizando-se do mesmo mecanismo nominativo com o qual Lygia Clark dizia não ser artista, mas “propositora” de experiências; assim como Oiticica, que chamava alguns de seus trabalhos de *vivências*; toda essa reticência em chamar seus trabalhos de arte e de se

autodenominarem artistas tem como fundo a busca da desmaterialização do objeto artístico. O crítico de arte Paulo Herkenhoff, citado por Regina Melim (2008), dizia que Barrio havia "...desconstruído a noção de objeto para substituir por abjeto" (MELIM, 2008, p. 28), em uma busca de um não-objeto e de uma organicidade que podem ser vistos no Manifesto Neoconcreto escrito por Ferreira Gullar.

Do artista Cildo Meireles coloquei imagens de "Inserções em circuitos ideológicos" ("Coca Cola", "Quem Matou Herzog?" e "Zero dollar", todos trabalhos da década de 1970, e da instalação "Babel", de 2001. Esta última representando o caos urbano das várias informações recebidas ao mesmo tempo e em várias línguas. Conforme nos diz Décio Pignatari (1997), em conformidade com as ideias do educador e pensador canadense Marshall McLuhan, estamos na era da informação desconexa, em mosaico, assim como nos mostra a obra "Babel" de Meireles:

Segundo Marshall McLuhan, estamos assistindo ao fim da era Gutenberg, ao fim da era iniciada com a criação do código fonético e sistematizada pela invenção dos tipos móveis de imprensa, principal responsável, segundo ele, pela destribalização da cultura, pelo individualismo, pelo nacionalismo, pelo militarismo e pela tecnologia ocidental, até a linha de montagem de Ford (que estaria superada). Com o circuito elétrico, que possibilita a ionização ou simultaneidade da informação, termina a era da expansão (explosão) das sociedades e começa a era da "implosão" da informação: a informação complexa, antiverbal, se manifesta em mosaico, descontínua e simultaneamente – e a televisão é o seu profeta. (PIGNATARI, 1997, p. 13).

Cildo Meireles que, nos anos 1970, trabalhou ativamente em seus projetos de arte de guerrilha, buscou alterar objetos de valor específico (monetário, mercantil, comercial) e colocá-los novamente em circulação, mostrando, assim, a necessidade de manipulação e pensamento reflexivo do espectador-participante para que o trabalho artístico consiga um ganho expressivo e crítico sobre o que se coloca como "marcado". Como uma matéria que inclui rastros, as cédulas ou as garrafas de Coca Cola alteradas pelo artista buscavam estimular o pensar e a revolução contra o sistema opressor vigente da época, assim como os trabalhos de Barrio do mesmo período.

Pode-se notar, então, que a arte de guerrilha trabalha com o que (ou quem) se encontra em condição discursiva periférica, abafada pelos poderes superiores, porém toma força vital a partir da contraposição aos poderes estabelecidos, utilizando-se dos mesmos sistemas de circulação de bens, serviços e discursos. A arte de guerrilha revitaliza-se a cada manifestação de desorganização reflexiva baseada no sistema de artes e com o intuito de fazer pensar criticamente. Como elemento relacional, utilizo aqui

a definição de “informe” de Georges Bataille¹ (1970) para confirmar um dos mecanismos do qual se utiliza a arte de guerrilha, o de trabalhar pela via da “desorganização” do poder estabelecido, porém dentro do mesmo sistema:

Um dicionário começaria a partir do momento em que ele não desse mais o sentido das palavras, mas sim suas obrigações. Assim, *informe*, não é somente um adjetivo com certo sentido, mas um termo que serve para desorganizar, exigindo, geralmente, que cada coisa tenha sua própria forma. Isto que ele nomeia não aponta um caminho fixo e pode ser facilmente despedaçado, da mesma forma que uma aranha ou um verme também o podem. De fato, para o contentamento dos acadêmicos, seria necessário que o universo tomasse forma. Toda a filosofia não tem outro objetivo: trata-se de dar uma roupagem ao que já existe, dar uma aparência matemática. Por outro lado, afirmar que o universo não se assemelha a nada e que ele não é nada além de *informe* retoma a idéia de que o universo é como uma aranha ou um escarro. (BATAILLE, 1970, p. 33) Tradução de Eduardo Jorge, Érica Zíngano e Marcela Nascimento.

Assim, como exercício de pensar criticamente, eu e os participantes da oficina fomos até o estoque de móveis antigos do campus de Tocantinópolis e pegamos cadeiras antigas e danificadas, ainda com as placas do patrimônio da antiga UNITINS, e as organizamos no pátio central, em meio às salas de aula, para que o agrupamento de cadeiras quebradas pudessem nos dizer algo, despertar fantasmas. As cadeiras antigas representavam, metaforicamente, personagens passados (alunos, professores, funcionários, entre outros) de ações temporais esquecidas ou ainda na memória de alguns, como sinal do tempo que já se foi e como sintoma de um sistema educacional atual quase-morto.

Pedi que os participantes pensassem sobre a educação brasileira e como poderíamos organizar estes objetos, a exemplo de Marcel Duchamp, Artur Barrio ou Cildo Meireles, para que o arranjo deixasse uma mensagem clara do que estávamos pensando. Chegou-se a um acordo que o nome da instalação seria “A cruz da educação” e que estes restos de cadeiras escolares ficariam em forma de cruz. Assim foi feito, e o resultado pode ser visto na figura em anexo.

O próprio nome da instalação já refletia o sofrimento de se estudar em uma instituição pública, como uma cruz a ser carregada (pensando dentro de nossa herança judaico-cristã, onde a cruz representa sofrimento, dor, suplício, tortura, etc.), o sofrimento da falta de materiais, de merenda, de professores, entre outras dificuldades. A cruz como uma figura onde duas linhas se cruzam, deu a forma da do arranjo das cadeiras. Vale

¹Tal verbete fazia parte da edição da revista **Documents** de dezembro de 1929. Tal revista era editada por Georges Bataille em participação com Michel Leiris e Carl Einstein.

lembrar que “arranjamos” objetos industrializados (cadeiras escolares) em estado de abandono e decomposição.

O estranhamento dos passantes ao ver velhas cadeiras no meio do pátio, restos de cadeiras agrupados em forma de cruz, escapava ao entendimento de algumas pessoas acostumadas a chamar de arte somente um quadro na parede de um museu e incitando-as a pensar sobre se “aquilo” era ou não arte. O choque foi a primeira reação esperada dos espectadores, a segunda foi o pensamento sobre o que eles viam, a terceira foi uma reflexão mais profunda sobre o que a obra comunicava e a última foi uma incitação à ação política para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

Portanto, a arte de guerrilha se coloca no mundo das artes visuais como um mecanismo ideologicamente discursivo de estratégias políticas, geralmente irônicas ou jocosas, causando desconfiança no espectador, utilizando-se de um espaço intimamente ligado ao discurso opressor para subvertê-lo, buscando formas alternativas para sobreviver e vencer em um mundo totalmente desigual dos mercados baseados na exploração e na opressão.

A instalação conjunta “A cruz da educação”, realizada no espaço público da universidade, durante a oficina, tem relação direta com uma obra de 1995 da artista carioca Lia Mena Barreto intitulada “Jardim da Infância”, onde ela arranja 11 cadeirinhas de pré-escola, queimadas e em pedaços, em forma de círculo, levando-nos a pensar sobre a precariedade da educação infantil brasileira.

O nome da instalação realizada na oficina já retrata a situação problemática em que vive o sistema educacional brasileiro. A instalação, enquanto um exercício criativo e de reflexão artística, se colocou como uma “ação material” no espaço da universidade pública. No dia seguinte as cadeiras já não estavam mais no lugar onde as colocamos e a instalação havia “desaparecido”. Pensar a educação e ensinar a ser crítico parece ainda ser um perigo para algumas pessoas, incluindo alguns educadores. Deixo aqui uma passagem de Ana Mae Barbosa (1995) que nos mostra exatamente isto:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta história de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente aprender a ler, escrever e contar. O que eles não dizem, mas nós sabemos é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados. (BARBOSA, 1995, p. 64).

Os cortes marcantes dados por grandes artistas durante toda a História da Arte detonaram a bomba do pensamento acerca do que é Arte e para que ela serve, deixando a cargo da Filosofia da Arte, também conhecida como Estética, a função de buscar respostas e fazer mais perguntas sobre a importância de quebrar barreiras e seguir adiante no campo das experiências artísticas, mostrando a arte de guerrilha como uma alternativa ainda eficiente para fazer refletir e insitar ações críticas.

Considerações finais

Neste artigo defendi a posição de que a arte pode ser um instrumento material e intelectual que nos instiga à ação, exemplificando esta posição com o caso da arte de guerrilha de Artur Barrio e Cildo Meireles na década de 1970. Assim, pensamentos artísticos sobre obras de arte podem se transformar em ação crítica através da reflexão sobre o que se vê e o que se sente (sensorialmente falando).

Assim, refletir é desafiar barreiras intelectuais e de ação onde a arte de guerrilha pode nos ajudar a proporcionar um saldo cognitivo e crítico positivo em direção à ação. Porém, para pensar pela via da arte é preciso aprender a ler as obras de arte, as imagens, os gestos, as palavras, enfim, o mundo que nos cerca. Como nos diz Ana Mae Barbosa (1995), a alfabetização em todos os níveis e meios deve ser o objetivo da educação como um todo e a disciplina de artes na escola deve contribuir para este objetivo:

Nosso problema fundamental é alfabetização: alfabetização letral, alfabetização emocional, alfabetização política, alfabetização cívica, alfabetização visual. Daí, a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. (BARBOSA, 1995, p. 63).

Portanto, as obras de Artur Barrio e Cildo Meireles nos mostram uma necessidade de pensar politicamente, buscando uma ética de viver em sociedade onde a

democracia e os lugares alheios são respeitados, buscando construir um espaço reflexivo que estimule as pessoas a pensarem e a reinventarem, em seu cotidiano, outras formas de tomar atitudes perante injustiças. As obras desses artistas operam em nós um mecanismo de revolta que leva a buscar ações efetivas para corrigir problemas, acabando com a pasmeira intelectual e a inércia agentiva.

Mais especificamente no caso desta oficina de História da Arte, este professor tentou oportunizar conhecimentos importantes sobre arte e dar acesso a mecanismos de criação artística, tendo como base a arte de guerrilha, visando motivar experiências significativas que se incorporarão ao repertório individual de cada participante.

Portanto, mostrando as relações assimétricas de poder entre a ditadura militar e a população brasileira através de imagens de obras de arte, buscou-se desafiar os pensamentos pré-estabelecidos sobre a “inutilidade” da arte e mostrar que pensar criticamente pode ser pensar pela via artística, provocado por obras de arte que nos instigam a refletir e reagir.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. *In: Comunicação e Educação*. São Paulo, v.01, n.02, p. 59-64. jan./abr. 1995.

_____. Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. *In: Estudos Avançados*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989.

BATAILLE, Georges. **Le Dictionnaire Critique**. Orléans: L'Écarlate, 1970.

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JANSON, H. W.; JANSON, Anthony F. **Iniciação à História da Arte**. 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1996.

KING, Carol. Pablo Picasso. IN: **501 Grandes Artistas**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009, pág. 322 a 325.

MELIM, Regina. **Performance nas artes visuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

NÚÑEZ-FERNANDEZ, Lupe. N: **501 Grandes Artistas**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009, pág. 527.

PIGNATARI, Décio. **Informação Linguagem Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1997.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni B. Duarte; TAVARES, Isis Moura. **Artes visuais e música**. Curitiba: IESDE Brasil, 2006.

VIDAL, Lux. Art corporel. Graphisme et peinture au jenipapo. IN: Catálogo da exposição **Brésil Indien: les arts des Amérindiens du Brésil**. Paris: Éditions de la Réunion des musées nationaux, 2005. Galeries nationales du Grand Palais, de 21 de março a 27 de junho de 2005, pág. 184 a 213.

Anexo:

Instalação conjunta “A cruz da educação”, 2013, Tocantinópolis. Material: carteiras escolares quebradas com as antigas placas do patrimônio da extinta UNITINS.



Figura.01 – Instalação “A cruz da educação”, 2013, UFT – Tocantinópolis, trabalho coletivo orientado por Wallace Rodrigues.