

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM ARTE: O QUE SE PENSA E O QUE FAZ?

CONSUELO ALCIONI B. D. SCHLICHTA^{***} Doutora em História e Mestre em

Educação, pela UFPR. Professora de Fundamentos do Ensino da Arte e Desenho, do Curso de Artes Visuais, na Universidade Federal do Paraná. Pesquisa história das representações artísticas, Brasil século XIX; leitura da imagem e fundamentos teórico-metodológicos do ensino das artes visuais. Integra o Núcleo de pesquisa Educação e Marxismo e o Grupo de Pesquisa Artes Visuais: Teoria, educação e poética (UFPR).

As investigações e estudos sobre a educação em arte – o que se pensa e o que se faz – sinalizam para dois argumentos: a) a arte não é uma coisa complicada, embora muitas vezes nos façam acreditar que assim o é; b) nunca é cedo nem tarde demais para dispor um acervo de imagens desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ao contrário, alunos e educadores podem não só se familiarizar com esse imaginário, como também começar a partilhá-lo.

Nesse sentido, Lucy Micklethwait (1994, p.05) argumenta: devemos tratar as pinturas como se fossem figuras, iguais aquelas dos livros de histórias infantis. Por exemplo, junto com as crianças, devemos podemos procurar ver os detalhes, conversar sobre as cores, sobre o que a figura lhes faz sentir. As crianças, especialmente

as da Educação Infantil, podem reagir diante de figuras muito detalhadas, enquanto os alunos das séries mais avançadas podem avaliar o uso do espaço em uma estampa japonesa ou a sensação de primavera em uma pintura impressionista. Micklethwait (1994, p.05) lembra que, quando seus filhos eram pequenos, recortava reproduções de pinturas de revistas e as fixava nas paredes da cozinha “do piso ao teto”. Diz ela, que colocava as mais interessantes na altura de seus filhos.

De fato, o acesso a um conjunto de imagens – reproduções de pinturas, gravuras, esculturas e também de gravuras de calendários, de gibis, de livros de história ilustrados, em quantidade e qualidade suficiente para que possam ser apreciadas – é insubstituível. Só de olhar imagens de pinturas, esculturas e gravuras, todos nós podemos aprender muita coisa. Mas há uma ressalva a fazer: o insubstituível mesmo é a visita aos espaços museológicos e o contato ao vivo e em cores com a produção artística e cultural local, nacional ou internacional. Enfim, o contato com um acervo imagético já proporciona às crianças e aos jovens – e por que não dizer aos educadores – uma experiência única. No entanto, não é suficiente ver muitas imagens para que desde pequenos todos desenvolvamos uma autonomia diante do mundo visual em que vivemos. Depois, honestamente, podemos afirmar que os argumentos de Lucy Micklethwait são novos? De fato, eles não o são, mas repetidos por Louis Porcher (1982), por exemplo, entre outros autores, ainda mantêm sua força e desempenham um papel decisivo na crítica à concepção de arte e à produção e apreciação como práticas restritas aos talentosos.

A ressalva é importante, pois o discurso de que a arte tem por fonte o mistério foi amplamente disseminado, justificando as oposições: ciência versus arte, razão versus emoção, o trabalho (e o que pode ser apreendido) versus o prazer, a gratuidade, a espontaneidade. Mas, esse discurso não explica por que a Arte é vista como um fazer restrito aos seres dotados, naturalmente, de talento; Porque a Arte é entendida como uma atividade infantil, como “coisa de criança”, que tem tempo livre para desenhar, pintar, recortar e colar, desde que antes tenha realizado as outras atividades consideradas importantes. Em suma, de acordo com Louis Porcher, o que raramente se explicita é: por que a arte, historicamente, permanece afastada do grande público? Por que os produtos da arte não se repartem reparam por igual entre as classes sociais, destinando-

se à população em geral apenas o saber elementar, tais como a leitura, a escrita e a matemática?

No sentido de explicitar essa contradição, o fio condutor da análise de Porcher (1982, p. 14) é a crítica a duas confusões complementares que ainda perpassam o ensino da arte:

Por um lado, predomina a ideia de que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso aos valores estéticos obedece a leis quase misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância secundária ou indireta.

Concordando com o autor, é pelo menos discutível certas impressões difundidas *vox populi*, incorporadas inconscientemente às práticas educativas, que sustentam a visão de que a arte é um fazer resultante de *inspiração criadora*, restrita aos talentosos ou dotados de uma capacidade *natural* para criar. Assim, cabe problematizar: o que leva muitos educadores a acreditarem que não se aprende nem se ensina arte? Por que ainda se mantém forte, no âmbito da escola, a visão de que a produção e a apreciação da arte se destinam a poucos dotados de talento *inato*?

O que mantém viva essa crença é a visão de que as obras de arte são manifestações superiores, procedentes de uma origem mítica. Ainda hoje, acredita-se “que as obras de arte transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais e, por isso, estão sempre disponíveis para serem desfrutadas – como ‘uma linguagem sem fronteiras’ – por homens de qualquer época, nação ou classe social”, e que basta uma atitude de acolhimento para receber sua “revelação” (CANCLINI, 1984, p.8).

Esse autor nos leva a deduzir que, na prática, a crença de que o artístico se realiza, essencialmente, na obra de arte e de que ela é autônoma, traduz-se, primeiramente, em um currículo centrado na noção generalizada de que é naturalmente fácil ler uma imagem. Esquece-se de que a leitura realizada por um aluno com conhecimento precário dos códigos de construção da imagem é de caráter mais emotivo do que cognitivo, e de que a sensibilidade estética não é um atributo inato ao sujeito, nem o senso estético uma qualidade natural ao objeto. Ao contrário, a leitura de imagens, enquanto *práxis* mediada pelo

educador em arte, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto artísticos quanto históricos, que sustentem a sua leitura e interpretação.

É por isso que, abrindo um parêntese, se impõe também a necessidade de analisarmos o que se sabe e o que se fala sobre *mediação*. Seria ela um meio de “despertar” a consciência cultural? Seria o caso de “despertá-la” ou tal como propõe Rancière (2005), a mediação seria uma forma de partilha do objeto artístico por todos os homens e mulheres? Ao mediador cultural caberia “despertar” ou promover um adensamento de sua experiência estética? Para uma análise crítica dessa questão, nossas referências são, principalmente, Adolfo Sanchez Vázquez (1978) e Lev Vigostky (1998).

Retomando nossa reflexão anterior, é também recorrente o argumento da “genialidade” dos “grandes mestres” da História da Arte, que leva à crença de que a criatividade é uma capacidade que pertence exclusivamente à esfera do talento individual. Justifica-se, assim, a ausência da atividade criadora na vida da grande maioria. Aliás, tanto a prática quanto a apreciação da arte sofreram em virtude desse argumento idealista da arte como um fazer restrito aos talentosos.

Sobre essa questão, Canclini (1984, p.8-9) argumenta: “essa aproximação irracional e passiva do público é o correlato da inspiração ou do gênio, atribuídos ao criador para justificar o caráter excepcional das obras”. Na verdade, “a estética liberal não oferece explicações racionais acerca do processo de produção nem acerca do processo de recepção da arte”. Além disso, desconecta “as obras de suas condições de produção e recepção”, pois pressupõe que objetos artísticos tão díspares, a exemplo das esculturas renascentistas, da cerâmica marajoara, dos cartazes cubanos, possam ser alçados a uma universalidade abstrata. O autor conclui que: “Essa universalidade abstrata nunca existiu, na realidade e só alcançou certa vigência, nos últimos séculos, pela imposição dos padrões estéticos europeus e norte-americanos aos países dependentes” (CANCLINI, 1984, p.8).

Conforme o autor, não podemos nos esquecer de que, no modelo social, econômico e político atual, arte e trabalho, emoção e razão são separadas; de que o mito do trabalho artístico como criação superior a todas as demais formas de trabalho encobre o fato de que, primeiro, em uma sociedade como a nossa, na qual todos os bens apresentam-se como mercadorias, também o conhecimento e a produção artística não são distribuídos por igual; segundo,

de que os significados da arte não são revelados, e que tanto a apreciação quanto a criação de objetos envolve, sem dúvida, trabalho; por fim, de que o artista, longe de ser alguém fora da realidade, sempre à espera da divina inspiração para criar, também se vale de códigos da linguagem, de materiais e instrumentos, inclusive de lápis, de caneta, e talvez, de um telefone.

Nesse sentido, seu trabalho exige domínio da linguagem e permite concluir que a contribuição da educação em arte se dá na perspectiva da *formação dos sentidos* necessários à leitura e à interpretação do significado dos objetos, inclusive os artísticos; na *elevação do nível de sensibilidade* em consonância com o processo de iniciação artística (PEIXOTO, 2003, p. 47-48). Essas são as duas facetas integrantes de um mesmo processo de mediação. Assim, a apreciação – a leitura, a interpretação e a produção de novos sentidos – longe de ser mera assimilação do repertório de alguém, exige um acervo, um conjunto de saberes do apreciador, e um esforço de interpretação da produção artística, para vê-la como a expressão *de* alguém *para* outro alguém e como uma mensagem a ser compreendida. Por conseguinte, como se dá a formação da percepção estética? Partindo dos sentidos do termo “imagem”, o que a distingue de outros textos?

Para Damasceno (2004, p. 32), uma imagem “é uma semelhança feita a partir de um modelo com o qual e para o qual difere em algumas coisas, pois certamente não se identifica completamente com o arquétipo”. As imagens, nesse sentido, são *representações*, e enquanto sistemas simbólicos são interpretações; porém, o que é dado a ver nas imagens? Sua leitura implica a apreensão de suas duas facetas: a transparência e a opacidade.

Segundo Chartier (2002, p. 165), uma imagem representa, torna presente qualquer coisa ausente, é um modo de reapresentação do ausente. Essa é a sua transparência, mas se tomamos sua segunda função: a opacidade, a imagem pode também exibir sua própria presença enquanto imagem. Nesse sentido, ela é o representante, o substituto de qualquer coisa que ela não é, e que não está presente.

Vejamos um exemplo bem esclarecedor proposto por Francis Wolff (2005, p. 39): “Olho um retrato de Descartes feito por Franz Hals. Digo: ‘É Descartes, é efetivamente ele, reconheço seu sorriso e sua altivez’”. Seguindo a linha de raciocínio de Wolff, observamos, nesse caso, a imagem na sua transparência, pois vemos um retrato de Descartes; mas quando dizemos: “É Franz Hals, é

realmente ele, reconheço sua maneira e sua desenvoltura”, significa que vemos Franz Hals, um estilo, um momento da História da Arte. É aí que entramos na opacidade da imagem.

Sobre essa base, ler uma imagem é, ao mesmo tempo, assimilar a sua *transparência* (o que se quer mostrar, no caso, um retrato de Descartes) e a sua *opacidade* (do que não se vê, ou seja, uma pintura de Franz Hals), conforme exemplo de Wolff (2005, p. 39):

A imagem torna Descartes presente para mim, e (genialmente) sua personalidade, aí está a sua transparência; mas o autor dessa presença não pode ser o próprio Descartes, o *próprio autor dessa presença está ele mesmo presente na imagem*, ou ao menos a imagem reflexivamente remete à sua causa, Franz Hals, seu estilo, sua personalidade, seu caráter, sua época, etc. É isso a opacidade da imagem. E é isso que lhe dá valor artístico. Como testemunho de Descartes, nós a olhamos em transparência; como obra de arte, a consideramos em sua opacidade, julgamos o trabalho de Franz Hals.

Avançar na leitura da produção artístico-visual implica em ir além da sua transparência, indagando seus sentidos; porém, como alerta Marin (2000, p.19), sempre levando “em conta o que, na página escrita ou impressa, transborda a própria leitura graças a elementos e efeitos de visualização ou de iconização que, embora sejam ‘marginais’, não são de modo algum inocentes”. Daí a necessidade das atividades de mediação, de leitura e interpretação para além da transparência e de apropriação da imagem na sua opacidade, pois contribuem para que homens e mulheres aprenderam a se orientar, a encontrar sentidos e pontos de referência que lhes permitem interpretar “a oposição entre os discursos”, por trás de dois diferentes projetos de direção da sociedade: “o burguês e o proletário”; que correspondem a dois projetos de educação também antagônicos (LOMBARDI, 2008, p. 7). Apresentamos aqui, com mais clareza, onde queremos chegar: da leitura de imagens, da abordagem de sua transparência a sua opacidade, chegar à construção de um olhar crítico sobre as condições e os processos que sustentam as práticas de produção de sentidos, no entendimento de que as visões de mundo não são desencarnadas; de que os significados da cultura são engendrados nas relações sociais, econômicas e políticas específicas do modelo de sociedade atual.

Isso resulta em uma dependência dupla: se a arte é “um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas,

os modos de produção e as classes sociais” (CANCLINI, 1984, p. 11), a mediação desempenha um papel decisivo não só no processo de construção do olhar, mas também no conhecimento da realidade humano-social.

Sem sombra de dúvida, a apreciação de imagens é uma das principais práticas no âmbito do ensino das Artes Visuais, pois se trata de uma maneira especificamente humana não só de assimilar, mas também de produzir representações fundamentadas na história humana e social. Em verdade, muitas vezes nos esquecemos de que a imagem também é um discurso por meio do qual alguém tende a impor uma autoridade e legitimar uma visão, e de que, como tal, carrega conhecimentos e desconhecimentos ao mesmo tempo. Por isso, é preciso ver as imagens na sua complexidade já que, embora aspirem à universalidade, são sempre marcadas pelos interesses de alguém. Enfim, o exercício de mediação – obra, autor, leitores – pode contribuir sobremaneira para tornar visível o significado humano objetivado nas obras de arte (SCHLICHTA, TEUBER, 2011).

Eis o papel que se reivindica para o educador: ser mediador da relação entre os sujeitos e a produção artístico-cultural da humanidade. Mas afinal, qual a definição de mediação e de mediador? Além disso, podemos afirmar que a imagem, assim como um texto escrito, exige uma alfabetização? Como representação da realidade humana e social, a imagem é apenas um reflexo da realidade? O que impulsiona os educadores em arte para o uso da imagem: o valor mais pragmático do exercício de leitura em sala de aula, muitas vezes, restrito à descrição do que se vê ou o valor epistemológico da mediação, como instrumento de partilha da cultura e da arte?

Assim, abordamos aqui, o papel que se reivindica para o educador: ser mediador da relação entre os sujeitos e a produção artístico-cultural da humanidade e, retomando a noção de mediação, anteriormente alinhavada, qual a contribuição do educador em arte na mediação ou socialização do conhecimento produzido pela humanidade? Como estabelecer estratégias de mediação, sem perder de vista seu caráter de dispositivo de acesso? Iniciemos, pois, pela abordagem da mediação como uma ação que insere: “o fenômeno artístico, o autor, a obra, os difusores e o público” (CANCLINI, 1984, p. 3).

A MEDIAÇÃO COMO UMA RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E A ARTE

No caso do ensino da arte, partimos da compreensão da mediação, principalmente como “partilha do sensível”, assim explicada por Rancière (1995, p.7):

Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto partilhado e a divisão de partes exclusivas.

Entendemos, então, partilha como repartição ou compartilhamento: fazer a partilha dos bens, uma divisão, uma repartição, ou seja, tomar um “quinhão” ou compartilhar algo. Em outros termos, “partilha” implica tanto um “comum”, por exemplo, a cultura, quanto um lugar de disputas por esse comum. A “partilha do sensível”, por consequência, é uma espécie de distribuição de lugares e de ocupações, um modo negociado de visibilidade, que “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (RANCIÈRE, 2005, p.16).

A mediação, partindo da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, é um processo, uma relação que se estabelece entre sujeitos construtores de sua aprendizagem. No entanto, concordando com esse autor, o desenvolvimento depende da aprendizagem, por isso seu argumento sobre a relevância dos mediadores do conhecimento, nas suas formulações teóricas. Nesse sentido, além de pressuposto teórico-metodológico do ensino da arte, a mediação é o elo entre dois atores, um modo de relação dos alunos, a princípio, com o auxílio do educador ou de colegas da mesma idade, com a produção artístico-visual. É o que Vygotsky (1998, p. 97) denomina de zona de desenvolvimento proximal:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a direção de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Partindo da reflexão desse autor, Schlichta e Teuber (2011) afirmam que a mediação é um processo permanente de significação e de apropriação dos instrumentos para conhecer o mundo. Contudo, dar significado não é descrever o que vemos, aparentemente, em uma imagem, mas nos inteirarmos da visão, da perspectiva do outro, e acima de tudo, de seus interesses. Isso significa que, na visão dessas autoras, as abordagens meramente descritivas das imagens, seguidas de exercícios de releitura restritos à cópia de reproduções das obras de arte não cabem mais; afinal, a leitura é sempre acompanhada de interpretação.

Assim, superamos o viés idealista da leitura como descrição, como apreciação e como mera contemplação de coleções de obras, pois se o consumo é um momento constitutivo da obra, a mediação é o reconhecimento não só do autor, mas também do leitor como sujeito participante, com direito ao seu “quinhão” na partilha dos bens simbólicos. Mediar, então, é compartilhar o valor cognoscitivo da arte, como meio de expressão ou de criação de “objetos que o expressam, que falam dele e por ele” (VÁZQUEZ, 1978, p.69).

Levando em conta que a mediação é lugar de distribuição dos bens culturais e de ação e não apenas de contemplação passiva, é necessário, pois, examinar atentamente as práticas de mediação, colocando em xeque a ideia de que a leitura requer uma resposta universal. Como se depreende do que dissemos anteriormente, muitas vezes, nos esquecemos de que grupos hegemônicos

constroem “representações” do mundo real (isto é, descrições que podem ser codificadas na lei, na literatura, assim como nas imagens) que mantêm os interesses de seu poder ao fazer essas desigualdades parecer “naturais.” Dois exemplos poderiam ser: a representação da classe trabalhadora como uma turba perigosa ou como beneficiários agradecidos da riqueza e do valor “aristocráticos”; das mulheres como objetos sexuais idealizados ou como domésticas maternas (FRASCINA, 1998, p.94).

Isso significa que as imagens não estão acima das transformações históricas e das diferenças culturais, por conseguinte, não podem ser apreciadas como uma linguagem sem fronteiras, feita por sujeitos de qualquer tempo ou classe social. De acordo com essa perspectiva, a percepção é uma competência que passa por um processo educativo de formação dos sentidos e pelas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida humana. É uma

“aptidão para receber e decifrar as características propriamente estilísticas” (BORDIEU, 1999, p.283). Assim, a percepção estética “distingue-se da percepção ingênua e, portanto, não-específica da obra de arte”. Ou seja:

Enquanto que a percepção ingênua, fundada no domínio prévio da divisão em classes complementares do universo dos significantes e do universo dos significados, trata os elementos da representação, folhas ou nuvens, como índices ou sinais investidos de uma função de pura denotação (“é um álamo”, “é uma tempestade”), a percepção propriamente estética enfatiza os únicos traços esteticamente pertinentes, a saber, tendo em vista o universo das possibilidades estilísticas os que caracterizam uma *maneira particular de tratar* as folhas ou as nuvens, isto é, um *estilo* como modo de representação onde se exprime o modo de percepção, de pensamento e de captação próprio de uma época, de uma classe, de uma fração de classe ou de um agrupamento artístico (BORDIEU, 1999, p. 283).

Na realidade, pensar acerca da *mediação* como processo de *partilha* da produção artística e cultural implica compreender o processo de formação dos sentidos humanos, a partir de uma perspectiva da arte como *conhecimento*, sem nos esquecermos de que o conhecimento, na perspectiva marxista, é uma *atividade* e não mera contemplação. É o que Pareyson (1984, p. 31) quer dizer quando afirma que a arte “ignora qualquer outro fazer que não seja aquele implícito no próprio conhecer”. Ora, levando em conta que a arte é também *trabalho* criador, conforme esclarece Vázquez, o que a distingue de outras formas de produção, no âmbito da sociedade capitalista? E o que diferencia o conhecimento artístico do científico ou do filosófico?

Vázquez (1978, p.35), mais uma vez responde essas questões, quando afirma:

A arte como forma de conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem, são precisamente estes os objetos que interessam à arte.

De qualquer modo, o importante é não perder de vista que a prática é o fundamento do conhecimento. Para tornar a ideia mais clara, retomamos a crítica de Marx (1978), sobre a posição do materialismo tradicional, quando

argumenta que não há como conhecer a margem da atividade prática do homem e a perspectiva idealista, que considera o conhecimento como mero produto da consciência. Sobre essa questão, Vázquez (1977, p.152-153) também afirma que: “Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana”.

Adotando esse ponto de vista, apenas lembrando: conhecer, como uma prática humana, é uma atividade e não contemplação. Nesse sentido, o trabalho, por sua vez, é a condição necessária para o surgimento da arte, assim como da relação estética do homem com os produtos do seu trabalho e não o contrário.

É preciso que a produção exceda, de certa forma, o consumo para que o homem possa produzir objetos – como os artísticos – cada vez mais afastados de uma estreita significação prático-utilitária, ou seja, objetos inúteis sob um aspecto, mas úteis sob outro. É preciso que o trabalho alcance certo nível – no que se refere à sua produtividade, à sua utilidade material – para que se possa produzir objetos que superem sua função utilitária e que, sem excluir esta, cumpram uma função estética, ou objetos que se libertam completamente desta função prática para ser, antes de mais nada, obras de arte (VÁZQUEZ, 1978, p. 73).

Tudo nos parece claro e coerente. Todavia, tendo em vista os discursos confusos, a exemplo da visão idealista de conhecimento como mera contemplação, é necessário levar um pouco mais adiante a reflexão sobre a arte como forma de *trabalho criador e conhecimento artístico*.

A ARTE COMO FORMA DE TRABALHO CRIADOR E CONHECIMENTO ARTÍSTICO

Entre as concepções mais conhecidas da arte, é recorrente a sua interpretação como forma de conhecimento, “como visão da realidade” (PAREYSON, 1984, p. 30). No entanto, é preciso evitar caracterizar a arte tomando-se, exclusivamente, “esse aspecto cognoscitivo que, de certo modo, pode ser conferido a outras atividades humanas”, afinal, como alerta o autor: “a arte não tem, de *per si*, uma função reveladora, cognoscitiva, e menos ainda se

reduz a conhecimento, sobretudo quando se atribui um caráter contemplativo ao conhecimento”.

É tão somente nessa perspectiva que é possível entender a arte como forma de conhecimento, como uma atividade humana vital de apropriação do real. Nesse caso, para Vázquez (1978, p. 35):

a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores *humanizadas*? Pois bem, são precisamente estes os objetos que interessam à arte.

Em razão das imprecisões teóricas destacadas anteriormente, cabe considerar ainda que de modo rápido, as três palavras usadas pelos gregos para designar o “saber”: *doxa*, *sofia* e *episteme*. Conforme resume Ghiraldelli (1987, p. 41):

A primeira era *doxa*, que dizia respeito ao saber opinativo, ligado ao senso comum. A segunda era *sofia*, referente ao saber acumulado pela experiência de vida. A terceira era *episteme*, que era o saber elaborado, sistematizado, científico.

Pensando no processo ensino-aprendizagem, o autor argumenta que: “numa aula, o professor transmite aos alunos boa dose desses três. Todavia, é próprio de uma escola progressista, a socialização do saber epistêmico, em detrimento do saber opinativo e não rigoroso” (GHIRALDELLI, 1987, p. 41). Nessa linha de raciocínio, os conteúdos são extraídos da ciência, da filosofia, da arte, enfim, forjados por todos os homens e, por consequência, fazem parte do legado cultural da humanidade.

Porém, em tempos de indefinição teórica que se reflete na “rejeição pura e simples de tudo o que é clássico na educação escolar” e também de “identificação das ‘formas clássicas do ensino e do trabalho escolar’ com a escola tradicional”, não é tarefa fácil afirmar a necessidade do cultivo dos clássicos (DUARTE, 2008, p. 208). Afinal, o discurso hegemônico é de vinculação do clássico, segundo Lombardi (2008, p. 34), com “tudo o que é antiquado

e caduco”. Cabe explicitar os porquês de opor o clássico a tudo aquilo que é o novo, passando a tomar o processo de “transmissão-assimilação do saber sistematizado” como um ato retrógrado e a retomada da máxima do “aprender a aprender”, conhecida de velhos tempos, como algo “novo” (DUARTE, 2008, p. 207).

Saviani (1992, p. 21) esclarece que o “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e, muito menos, ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Nessa perspectiva, o cultivo dos clássicos “assegurará, com certeza, maior erudição aos profissionais da educação”. No entanto, pisando com cuidado nesse terreno movediço, ele também chama a atenção para o “duplo e ambíguo significado” do termo “erudição”.

Por um lado, expressa um saber amplo e detalhado, sendo erudito alguém que domina os pormenores da ciência ou arte que cultiva. Por outro lado, reporta-se a um sentido depreciativo, significando uma multiplicidade de conhecimentos que não se articulam orgânica e criticamente. Por esse aspecto a erudição opõe-se a cultura, sendo entendida como um saber gratuito, descolado dos efetivos modos de pensar, agir, e sentir que definem a cultura (SAVIANI, 2009, p. 8).

Pois bem, concordando que a erudição não se restringe ao mero exercício de dissecação dos discursos anteriormente produzidos, parece óbvio que o conhecimento no ensino da arte, tal como em outras disciplinas, é “um instrumento que possibilita a esse discurso constituir-se como filosófico. Portanto, para passar do senso comum à consciência filosófica, é necessário cultivar, em algum grau, a erudição” (SAVIANI, 2009, p.9). Mas há uma ressalva: “ao considerar esse conteúdo como válido, não podemos ser ingênuos. Ou seja, não devemos ignorar que esse conteúdo está impregnado de interesses e assertivas ligados à ideologia dominante” (GHIRALDELLI, 1987, p.42-43).

É preciso, pois, distinguir os conteúdos vivos dos conteúdos arbitrários e impregnados de puro senso comum. Em relação a isso, Lefebvre (1991, p. 49-50) é muito esclarecedor, e explica que o conhecimento é prático, social e histórico.

Em primeiro lugar, o conhecimento é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com as

realidades objetivas. Em segundo lugar, o conhecimento humano é social. Na vida social, descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós, nós agimos sobre eles e com eles. [...] Finalmente, o conhecimento humano tem um caráter histórico. Todo conhecimento foi adquirido e conquistado.

Concluindo, então, os saberes,

a serem fornecidos em nossas escolas deverão ser conteúdos forjados na luta de classes pela direção da sociedade. Todavia, as camadas populares, através de seus intelectuais, podem e devem captar os elementos do conhecimento agregados à ideologia dominante, mas que não são inerentes a ele, e rearticulá-los em torno de interesses democráticos (GHIRALDELLI, 1987, p.43).

Dessa forma, os novos conteúdos incorporam “as conquistas científicas da humanidade” e, ao mesmo tempo, desvelam os “processos de dominação e exploração que a classe dominante tenta esconder”. Por último, como alerta esse autor: uma pedagogia progressista valoriza os conteúdos e o educador que é, sem sombra de dúvida, “o mediador entre a cultura e o aluno e que tem como tarefa garantir, no processo de ensino-aprendizagem, a apropriação dos saberes elaborados pelo conjunto da humanidade” (GHIRALDELLI, 1987, p.43).

Como conclui também Saviani (1986, p. 92), insere-se aí a razão de ser da escola, pois “realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”. E, ainda que pareça óbvio, conforme alerta, se “se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política”. Nessa linha, Duarte (2008, p. 209) argumenta que, negar “o ato de ensinar”, é também negar “a própria essência do trabalho educativo”. Nesse sentido, também Saviani (1992, p. 20) afirma que, “o trabalho educativo, é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ainda assim, como já enfatizamos, embora todos os educadores concordem que a educação tem um papel essencial, é evidente a oposição entre os discursos, o que significa também dois projetos de educação antagônicos: “o burguês e o proletário, correspondendo a dois modelos ideológica e epistemologicamente contrapostos e inspirados, respectivamente, no positivismo e no socialismo” (LOMBARDI, 2008, p. 7). Parece-nos, pois, que é

necessário superar a hipertrofia das formas, recuperando os conteúdos; adotar uma metodologia que nos permita concretizar o fim último da educação: a promoção humana (SAVIANI, 2009, p.81). Por fim, tentando dar conta de pensar a contribuição da educação em arte no processo educativo de formação dos sentidos, em especial da percepção estética, é mais do que necessário responder a uma última questão: que conhecimento se põe como fundamental à reabilitação, segundo Mészáros (2006, p.182), “dos sentidos e seu resgate da posição inferior atribuída a eles pela distorção idealista”?

A resposta, mais uma vez nos faz retomar o destino da arte: ser fonte de humanização, de criação de “uma sensibilidade genuinamente humana”, de ampliação da capacidade de reflexão, que só se realiza quando é partilhada de fato, quando amplia e revitaliza a sensibilidade, tornando o homem mais humano (PEIXOTO, 2003, p. 47-48). Por isso, com relação à importância da formação dos sentidos, em especial da percepção estética, tomamos de empréstimo as reflexões de Pierre Bordieu (1999, p. 283), quando esclarece que a percepção ingênua distingue-se da percepção estética que, por sua vez, leva à posse das imagens, artísticas ou não, naquilo que elas são: representações.

De fato, contrariando a ideia de que a arte – conhecer ou fazer arte – é uma atividade irracional e *misteriosamente* inspirada, a tarefa do educador é abordar, de modo contínuo e sistemático, o conhecimento teórico-prático necessário à compreensão das representações artísticas. Essa é, sem dúvida, a especificidade do trabalho do educador, porém, ela não basta.

Assim, antes de concluirmos, é necessário esclarecer que, nesse quadro histórico, predominam duas perspectivas teóricas: na primeira, segundo Lombardi (2008, p. 34), faz-se necessária uma “profunda discussão sobre o papel da educação na reprodução social e, contraditoriamente, sobre o potencial revolucionário da educação no desenvolvimento social”, ou seja:

Para além de uma escola mistificadora e conformista, precisamos como educadores, acreditar no futuro, submetendo o presente a uma profunda, radical e rigorosa crítica que, desvinculando-se de tudo o que é antiquado e caduco, colabore com o processo de construção do novo (LOMBARDI, 2008, p. 34).

Isso nos traz de volta a questão do conhecimento no ensino da arte e a três problemáticas: a) como vencer o plano das boas intenções educativas

voltadas apenas para a mudança dos aspectos metodológicos? b) como superar argumentos perpassados de senso comum – a exemplo das máximas de que a arte e sua apreciação são práticas restritas a uma minoria misteriosamente agraciada por algum *dom* e constitui um privilégio daqueles que tem tempo para esse “ócio elegante” – que endossam o viés de que arte é um luxo, um enfeite, enfim, uma formação complementar sem importância? c) qual a contribuição do educador em arte nesse processo de formação dos sentidos? E, sobre o que se assenta a atuação do educador em arte? Parece óbvio, tendo em vista os argumentos anteriormente sistematizados, que o aprofundamento teórico-metodológico constitui, para o docente, a base fundamental sobre a qual assenta sua atuação, entendendo-se que a qualificação dos quadros docentes oportuniza uma atuação mais efetiva no processo de escolarização.

Mas a arte não é somente produção, é também invenção. Talvez daí a confusão, no sentido de se pensar que arte, enquanto criação/invenção, não é trabalho. A arte é, ao mesmo tempo, trabalho e invenção, e é por isso que, contrariamente ao que se pensa, constitui uma expressão do ser social desenvolvido, e só existe para aquele que desenvolveu a percepção, as formas de apreciação, as maneiras requeridas pela produção social-artística-cultural. Por consequência, quanto mais diversificadas as atividades criadoras, mais se desenvolve o ser social, mas se enriquece o humano. Trazendo esse raciocínio para o âmbito da escola, podemos concluir que é fundamental, ao aluno, o conhecimento da arte; ou seja, que lhe seja possibilitado o *conhecimento* dos diferentes estilos e, nesse sentido, compreender que a Arte

não é somente executar, produzir, realizar e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também *invenção*. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. *Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer* (PAREYSON, 1984, p. 32).

Muito oportunamente, os argumentos de Pareyson chamam a atenção para a especificidade do trabalho do artista: *a criação* de novas maneiras de representação da realidade humana e social por meio das linguagens artísticas. Nessa linha de raciocínio, diferentemente do artista, em cuja atividade “execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis”, ao

educador cabe a tarefa de possibilitar ao aluno o conhecimento teórico-prático sobre as representações artísticas.

Ora, é preciso pensar a prática pedagógica articulada às determinantes de ordem econômica, política e cultural, para romper quer com um fazer centrado em exercícios de cópia, quer com a prática da livre expressão, por exemplo. A questão não é de mudança na *forma* de ensinar, mas de *socialização* do conhecimento produzido.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência as últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo esta contradição (SAVIANI, 2009, p. 80-81).

Enfim, considerando que o problema não se reduz à criação de novas estratégias para o ensino, não basta o retorno ao conhecimento enquanto saber artístico. Na prática, é necessário criar as condições de transmissão e de assimilação, organizando-as de tal forma que o aluno passe, gradativamente, do não-domínio ao domínio do conteúdo. Por isso, concordamos com Porcher (1982), quando argumenta que a maioria não tem acesso aos códigos de apreciação e de produção artísticas por limites sócio-lógicos e não individuais.

É claro que a crítica e a superação da visão da arte como um acessório da cultura, um enfeite, uma formação complementar; de que é coisa de criança, cujo objetivo é apenas proporcionar prazer, diz respeito a cada um dos educadores em arte e exige de nós uma defesa intransigente da redistribuição da produção artístico-cultural, ou seja, da partilha do conhecimento sensível. Por isso, o acesso ao trabalho criador também na forma de arte é particularmente relevante, afinal, por direito, se é trabalho realizado e conhecimento produzido por toda a humanidade, é um patrimônio que já pertence a todos os homens, mulheres, jovens e crianças (SCHLICHTA, 2009, p.32-34).

Pode ser que alguém argumente: “espere aí, isso não é uma utopia?” Sim, não podemos negar. Porém, se a arte continua em um patamar secundário, dividindo com a cultura o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, aí entra a utopia. Em complemento a isso, uma verdadeira democratização do acesso à arte passa pela familiarização cultural e artística do aluno e ambas – a democratização e a familiarização – dependem da ampliação das práticas de leitura do imenso repertório de textos visuais ou verbais que abarca desde a produção artístico-visual, cinematográfica, a apreciação das HQs, fotografias, mapas, charges, gráficos, outdoors, etc. até poemas, cartas, receitas culinárias, bulas de remédio, depoimentos, cardápios de restaurante, artigos de jornal, e-mails, cartões postais, etc. Nesse sentido, tanto os textos verbais quanto os visuais passam a ocupar um lugar de destaque nas práticas escolares. Por consequência, a apropriação dos sentidos das palavras, dos discursos, das imagens, exige cada vez mais, não só do aluno, mas também do educador, em especial, no âmbito do ensino da arte, uma percepção estética ou uma competência na leitura de múltiplas linguagens.

Cabe à escola, então, de acordo com Porcher (1982), possibilitar a cada aluno o domínio do conhecimento artístico necessário à apreciação, à compreensão do significado dos objetos que constituem a produção cultural e o fazer artístico, pois como nas demais disciplinas escolares, o objetivo final é o acesso ao conhecimento, no caso, aos saberes artísticos.

Mas e o educador? E o ensino da arte, que na hierarquia das disciplinas escolares historicamente tem ocupado um patamar inferior? E o saber artístico que, embora *principal*, continua em um patamar secundário na escola, no espaço onde deveria ser privilegiado?

Em nosso entendimento, é imensa a contribuição da arte na educação, enquanto projeto político-estético que possibilita a superação do empobrecimento espiritual ao qual o homem está subordinado na sociedade capitalista. As atividades artísticas são importantes, enfim, não só porque possibilitam a ampliação do tempo e do espaço de contato com a produção cultural, mas porque respondem também à necessidade de autoafirmação humana, exatamente porque permitem, ao conjunto da humanidade, experimentar a produção artística não simplesmente como objeto de museu, exposto a uma curiosidade indiferente, mas como via de humanização, de direito e de fato. Nessa perspectiva, não se reduz a ornamento ou a mero


prazer, mas constitui um modo peculiar de apropriação da realidade humano-social, possível a partir da humanização dos sentidos.

A obra de arte não só satisfaz a necessidade de expressão do seu criador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o, dialogando com ele. O objeto criado é uma ponte ou instrumento de comunicação; o artista expressa por necessidade e também por necessidade, sua expressão, uma vez objetivada, deve ser compartilhada (VÁZQUEZ, 1978, p. 85).

Assim, como última questão, cabe enfatizar que o valor da arte se fundamenta no princípio de que a apreciação dos objetos artísticos não é outra coisa senão torná-los nossos verdadeiramente. Do mesmo modo, uma análise histórica e crítica sobre a educação em arte, sobre o que se pensa e sobre o que faz, joga luz sobre a função do ensino da arte: possibilitar à maioria extrair da arte toda a sua riqueza humana.

Mas é claro que o ensino da arte pode proporcionar o contato com “belezuras”, como certa vez um aluno trabalhador comentou. Explicando: admirado diante de algumas pinturas que via pela primeira vez, o aluno perguntou: “Tem muitas ‘belezuras’ assim nos museus?” Como nós, muitos artistas e educadores devem ter perdido a noção de quantas vezes ouviram essa famosa pergunta que, a princípio, deve-se reconhecer, não é nova. A novidade consiste, talvez, em chamar a atenção do educador para o fato de que a produção artística dá visibilidade à realidade humano-social, à maneira de viver de um grupo ou de uma sociedade, aos seus sonhos, às suas tragédias, às alegrias, às vezes, mostrando de forma idealizada a existência humana, e em outras, de modo realista. Além disso consiste também em compreender que tudo isso exige conhecimento.

Depois, cá entre nós, não é difícil nos apaixonarmos por “belezuras”. A dificuldade está em aceitar que o amor pela arte implica conhecimento e quando se trata de arte nem tudo é beleza. A arte dá visibilidade a verdades ou mentiras, a coisas bonitas ou feias, significativas ou triviais. Decerto, a Arte é beleza, mas fazer arte é também criar versões extraordinárias de objetos ordinários, ou seja, ressignificar objetos; criar lugares dedicados à humanidade; registrar e celebrar acontecimentos ou fatos históricos, os dramas sociais, humanos e políticos da humanidade, em geral; de um grupo ou de alguém, em



particular; é revelar o desconhecido; é materializar os sentimentos e as ideias, ou seja, dar visibilidade ou legibilidade ao amor, à guerra, à morte, à solidão, etc. por meio das linguagens artísticas; é renovar nosso olhar e nos ajudar a ver o mundo de novas maneiras (GETLEAIM, 2008, p.7-10).

Mas a arte também é trabalho criador, conhecimento. Esse é um ponto que frisamos bem, pois queremos que o educador compreenda que o adjetivo “criador”, nesse caso, é o que distingue a *práxis* artística do trabalho alienado, que abre um abismo imenso entre o pensamento e a ação. É por isso que um dos principais objetivos da arte, na educação, é ensinar o aluno a *ver* além das aparências, de modo a superar uma percepção ingênua, que mede a Arte pela sua fidelidade quase fotográfica. Mas também aí, muito mais grave é não levar em conta que, no contexto atual, que privilegia o ter em detrimento do ser, a Arte continua em um patamar secundário, dividindo com a Cultura o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, na escola; talvez, para muitos alunos da escola pública, o único lugar de acesso às “belezuras”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A Socialização da Arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

DAMASCENO, João. Discurso apologético contra os que rejeitam as imagens sagradas. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). **A pintura**: Textos essenciais. Vol. 2: A teologia da imagem e o estatuto da pintura. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DUARTE, Newton. *Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?* In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) 2. ed. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FRASCINA, Francis et al. **Modernidade e modernismo**: a pintura francesa no século XIX. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

GARB, Tamar et al. **Modernidade e modernismo**. A pintura francesa no século XIX. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

GETLEAIM, Mark. **Living with Art**. New York: The Mc Graw Hill, 2008.

GIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia**. Coleção primeiros passos. São Paulo. Brasiliense, 1987.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (orgs.) 2. ed. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MARIN, Louis. **Sublime Poussin**. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2000.

MARX, Kare. (1857) **Introdução para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os Pensadores.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MICKLETHWAIT, Lucy. **Meu primeiro livro de arte**: grandes obras primeiras palavras. São Paulo: Manole, 1994.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 32.

PEIXOTO, Maria Inês. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística**: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1982.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Escola e Democracia**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; TEUBER, Mauren. **Mediação e ensino da arte: um exercício de Partilha do Sensível**. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSSE, 2011, Curitiba. Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas, 2011.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **Há um lugar para a arte no ensino médio?** 1ª. ed. Curitiba: Aymar, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As Ideias Estéticas de Marx**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1998.