MARIA CELÉNE DE FIGUEIREDO NESSIMIAN

EM BUSCA DO FOCO:
A Educação Escolar em Arte através de um olhar Estético e Psicanalítico.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2001

MARIA CELÉNE DE FIGUEIREDO NESSIMIAN

EM BUSCA DO FOCO:
A Educação Escolar em Arte através de um olhar Estético e Psicanalítico.

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dr.ª Ana Lúcia Eduardo Farah Valente e co-orientação da Professora Dr.ª Maria Adélia Menegazzo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande/MS
2001

COMISSÃO JULGADORA:

_____

Profª. Drª. Ana Lúcia Eduardo Farah Valente

_____

Profª. Drª. Maria Adélia Menegazzo

_____

Profº. Drº. Antônio Carlos do Nascimento Osório

_____

Profº. Drº. Marcos Villela Pereira

UNS VERSOS QUAISQUER

Saber? Que sei eu?
Pensar é descrer.
- Leve e azul é o céu -
Tudo é tão difícil
De compreender!...

A ciência, uma fada
Num conto de louco...
- A luz é lavada -
Como o que nós vemos
É nítido e pouco!

Que sei eu que abrande
Meu anseio fundo?
Ó céu real e grande,
Não saber o modo
De pensar o mundo!

Fernando Pessoa
4-11-1914

DEDICATÓRIA

À pequenina parte da Sabedoria desses *autores*
– tantos *outros* – da qual eu me servi para compor esse *retrato.*

AGRADECIMENTOS

Como é na alteridade que nos constituímos
e ajudamos o *outro* a se constituir,
agradeço a todos os *outros* do céu e da terra
que estiveram comigo nesta produção.

Agradeço...
Agradeço...
Agradeço...

Que este agradecimento reverbere do meu coração ao coração de cada *outro* que:

acreditou em mim e fortaleceu minha autoconfiança (minhas orientadoras: Profª. Drª.Ana Lúcia Eduardo Farah Valente, Profª. Drª. Maria Adélia Menegazzo e Profª. Drª. Márcia Simões Corrêa Neder Bacha);
foi não um examinador, mas um contribuidor (Profº. Drº. Antônio Carlos do Nascimento Osório e Profº. Drº. Marcos Villela Pereira)
foi meu mestre, e um em especial que me tornou o tempo intemporal (Profº. Drº. David Tauro);
é meu amigo de trabalho e assumiu as minhas ausências (meus amigos do DAC);
foi companheiro nesse crescimento, que tanto ouviu, leu e trocou (Lúcia, Marly, Mary e Mariza);
quanto mais eu me afastava, mais se aproximava de mim (meu marido Inácio);
foi minha fonte constante de criação (meu filho Tobias);
foi responsável por toda minha formação (minha família);
dispensou-me sempre muito atenção e carinho (Jaqueline, Tatiana...);
somou comigo e compreendeu o meu afastamento (meus amigos);
não foi lembrado neste papel (tantos outros...)

E como nosso imaginário não nos engana e nem nos aliena,
um agradecimento especial ao *Grande Outro* que alimenta o nosso espírito.

RESUMO

Esta pesquisa visou discutir a educação escolar em arte através de uma perspectiva estética e psicanalítica, a partir de nossa experiência como professora das disciplinas de Prática de Ensino I, II e III, bem como dos Estágios Supervisionados, do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. As aulas de arte hoje apresentam uma realidade complexa e passível de inúmeros questionamentos, pois envolvem situações bastante conflituosas de onde emanam forças desconhecidas que traumatizam, criam resistências, angústias, desprazeres, inseguranças, recaindo vigorosamente sobre o desejo e prazer do aluno/estagiário em ser professor. Essa trama de insatisfação nos levou à indagações que originaram esta pesquisa: Por que o alto grau de insatisfação perpassando a aula de arte, que é considerada pela maioria dos alunos das escolas como uma *chatice* ou como *cultura inútil*? Por que uma disciplina que tem inerente à ela a estética, dimensão da sensibilidade, pode abarcar tanta falta de desejo e de prazer na sua realização? Assim, a opção pela abordagem teórica não se fez através da didática – métodos, técnicas e pedagogias – mas através da psicanálise, que nos permitiu trilhar pela subjetividade do ser, envolvendo seus desejos e motivações inconscientes. Trilhar por este caminho nos levou diretamente a buscar a essencialidade do conceito do que vem a ser educar, através de uma visão contemporânea da psicanálise em educação, incidindo diretamente nas dimensões da *paixão de educar* e da *educação como sedução*.

Palavras Chaves:

Educação em Arte Estética Psicanálise

ABSTRACT

The purpose of this essay was to discuss the school education in art through an aesthetic and a psychoanalytical perspective, starting from our experience as a teacher of the disciplines of Practice of Teaching I, II and III, as well as of the Supervised Apprenticeships, of the Course of Visual Arts in the Federal University of South Mato Grosso. The art classes today present a complex reality, which may be subjected to countless questions, because they involve quite conflicting situations from which emanate unknown forces that traumatize, create resistances, anguishes, displeasures, insecurities, acting vigorously on the desire and pleasure of the student / trainee to be a teacher. This dissatisfaction gamut led us to indignations which gave form to this research. Why is there so high degree of dissatisfaction taking place around the art classes, which are considered by most of the schools pupils as a *bored one* or *an useless culture?* How come a discipline, that has inherent to itself the aesthetics, dimension of the sensibility, can embrace so much lack of desire in its fulfillment? In this manner, the choice for the theoretical approach was not given by the instruments of the didacticism – methods, techniques and pedagogies – but by the psychoanalysis, which allows one to follow the path of subjectivity of being, and involves its desires and its unconscious motivations. By thrashing this road we were led directly to look to the essentiality of the concept of to educate, through a contemporary vision of the psychoanalysis in education, pointing out directly the dimensions of *the passion of educating* and of *the education as seduction.*

Keywords:

Education in Art Aesthetic Psychoanalysis

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Período Colonial - Jesuítico (1500 – 1759) 27

Quadro 2 – Período Colonial – Pombalino (1759 – 1808) 28

Quadro 3 – Período Joanino (1808 – 1822) 29

Quadro 4 – Período Imperial (1822 – 1889) 30

Quadro 5 – Período Republicano (1889 – 1930) 31

Quadro 6 – Da “Revolução de 30” ao Estado Novo (1930 – 1937) 32

Quadro 7 – Estado Novo (1937 – 1945) 33

Quadro 8 – Pós-Estado Novo – Governos Populares (1945 – 1964) 34

Quadro 9 – Período da Ditadura Militar (1964 – 1985) 36

Quadro 10 – Poética e Crítica 45

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Principais articulações do processo artístico 153

Anexo 2 – Obra: *Abapuru*, de Tarsila do Amaral 154

SUMÁRIO

NO RETRATO PARA CONTEMPLAÇÃO 01

CAPÍTULO 1 – ARTE E EDUCAÇÃO: EM "RETRATO FALADO" 06

1. A Arte, o Homem e o Tempo 07

2. Revirando o Baú 10

3. Buscando um Fio da Meada 14

3.1. Brasil do Século XVI ao XX: a educação geral e a educação em arte 26

4. Retrato Instantâneo 37

CAPÍTULO 2 – EM "ZOOM": A DIMENSÃO ESTÉTICA 40

1. Buscando uma Posição 41

2. A Dimensão Estética e a Educação 54

2.1. A grande articuladora: a cultura 54

2.2. A omissão do artístico e do estético 56

2.3. Os fundamentos da "Torre de Babel" 60

2.4. Como uma brincadeira de "esconde-esconde" 78

CAPÍTULO 3 – DESEJO E PRAZER: ONDE APARECEM NO RETRATO? 82

1. Em Cena Psicanalítica 83

2. A Psicanálise e a Educação 84

2.1. A Educação é Repressão 88

2.2. A Educação é Sedução 91

3. E Então... 122

NO RETRATO PARA REFLEXÃO 127

GLOSSÁRIO 134

ANEXOS 152

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 155

NO RETRATO PARA CONTEMPLAÇÃO

"De quem é o olhar
Que espreita por meus olhos?
Quando penso que vejo,
Quem continua vendo
Enquanto estou pensando?
Por que caminhos seguem,
Não os meus tristes passos,
Mas a realidade
De eu ter passos comigo?
Às vezes, na penumbra
Do meu quarto, quando eu
Para mim próprio mesmo
Em alma mal existo,
Toma um outro sentido
Em mim o Universo –
É uma nódoa esbatida
De eu ser consciente sobre
Minha idéia das coisas."

Fernando Pessoa

Ponho-me diante do "retrato" e fico a contemplar: é um instantâneo de mim mesma. O que vejo? Por um lado é tão bom contemplarmos a nós mesmos, por outro, como também é difícil. Como disse Fernando Pessoa: "De quem é o olhar / Que espreita por meus olhos?". É um olhar benevolente? Narcísico? Enganador? Inquiridor?

Por enquanto, ponho-me a contemplar e a relatar o que vejo, o que sinto, procurando uma forma talvez de tentar, como disse o poeta, "de eu ser consciente sobre / minha idéia das coisas".

No retrato que vejo temos uma cena típica do contexto educacional: um ambiente escolar, eu como professora e, diante de mim,

muitos alunos. Em verdade, essa é uma imagem corriqueira para mim, uma vez que venho sendo professora, acredito mesmo, desde a tenra idade, quando as outras crianças eram os alunos, e eu “sempre” a professora. Isso é tão forte dentro de mim, que ainda hoje parece que lembro do cheiro do papel de pão que usávamos como o caderno de nossa escolinha de faz-de-conta.

Mas, esse desejo não se manifestou sempre dessa forma com o passar dos anos. Ora ele estava vivo, intenso, capaz de transformar as coisas, ora adormecido, inerte, indolente. Mas, continuava professora...

Hoje, como professora no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, trabalho há sete anos com a formação de professores através das disciplinas de Arte-educação e das Práticas de Ensino I, II e III, juntamente com os Estágios Supervisionados. E é bastante merecedor de nossa atenção, o fato de que um processo similar é vivido por nossos alunos-estagiários. Quando estes se defrontam com os inúmeros problemas atuais da educação, em atitude defensiva, pensam em desistir da profissão. Não raro, em nossos Seminários de Avaliação dos Estágios Supervisionados, ouvimos nossos alunos relatarem que, pela experiência que tiveram, jamais serão professores.

A realidade das escolas hoje, principalmente no que diz respeito às aulas de Arte é bastante complexa e reveladora de inúmeros problemas, entre os quais: muitos professores sem formação na área complementando carga horária, outros mal-formados e/ou desatualizados; quase que total falta de estrutura física para desenvolver a disciplina, salvo pouquíssimas exceções; poucas aulas semanais e ainda com lacunas de um ano para outro, gerando completo descaso pela disciplina por alguns alunos das escolas; baixíssima remuneração; escasso material pedagógico; pouquíssimas oportunidades de qualificação profissional, dentre muitos outros problemas. Tal realidade é percebida pelo aluno como sendo de grande crueldade, incidindo vigorosamente sobre o seu desejo de ser professor. Nesse momento nos vemos, orientador e alunos, diante de uma situação conflituosa, de onde emanam muitas forças desconhecidas que traumatizam, criam resistências,

desprazeres e inseguranças. O que fazer nesses momentos, muitas vezes me pergunto!

A trama de insatisfação na qual professores formados e em formação estão enredados, levaram-me a algumas indagações que originaram essa pesquisa. Destinando-me a um olhar que fosse lançado para dentro de mim mesma e sobre os alunos, futuros professores de arte, é que me propus a não "ter medo" de pensar em alguns porquês, como: por que esse alto grau de insatisfação perpassando a educação? por que a arte na educação sofre tamanho descaso? por que uma disciplina que "deve" preservar o jogo entre o sensível e a razão, pode ser tão desprezada ou tão pouco desejada pela maioria dos alunos da escola, que a tem como uma "chatice" ou "sem serventia"? por que uma disciplina que tem a estética como parceira, dimensão da sensibilidade, pode abarcar tanta falta de desejo e de prazer no seu desenvolvimento?

Dos caminhos já percorridos por mim nestes sete anos de experiência com a formação de professores, creio que buscar a resposta nos domínios da didática não me satisfaria. Pois, fazer um ótimo planejamento, ter domínio da classe, possuir clareza das possibilidades metodológicas, enfim, dominar todas as técnicas e métodos educativos, não seriam suficientes para alcançar o que Bacha (1998) chama de "arte de educar" (p. 206) e Silva (1994) de "paixão de formar" (p. 6).

Silva (1994), na abertura do seu livro "A Paixão de Formar: da psicanálise à educação", coloca a fala de dois professores que retrata bem o seu desconhecimento em estar a paixão, envolvendo a instância do desejo e do prazer, inserida no seu trabalho educativo:

> *- Paixão de Formar...*
> ***- Humm!!!...***
> *-... sobre professor apaixonado...*
> ***- Hum... Hum...***
> *- Você acha que existe paixão, quando você dá aulas?...*
> ***- Hum... Claro, reconheço que sim. É..., é paixão!!!***
> *- Então existe!!! Mas o que é isso?*

Com esse mesmo propósito, Bacha (1999) no seu texto “Escola Moderna, purgatório das paixões” nos instiga com duas indagações prementes: “As paixões, para onde foram? Humanas, poderiam ter desaparecido sem deixar rastro” (p. 44)?

Creio que, nesse sentido, o caminho a investigar não seria aquele pelo qual nos levaria a didática com toda a sua técnica e racionalidade, mas um caminho que trilhasse pela subjetividade, pelos desejos e motivações do homem naquilo que ele também tem de desconhecido e inconsciente.

A partir dessa opção acreditamos que o melhor referencial teórico a servir de suporte seria o psicanalítico, uma vez que permite uma abordagem no campo da subjetividade, reconhecendo e legitimando os processos inconscientes.

Assim, essa pesquisa que tem como título: **“EM BUSCA DO FOCO: a educação escolar em arte através de um olhar estético e psicanalítico”**, é composta de três capítulos, iniciados por uma introdução que se identifica como **No Retrato para Contemplação**. Ao final, a conclusão, num jogo com a introdução, é chamada de **No Retrato para Reflexão**.

O Capítulo 1 - **Arte e Educação: em “retrato falado”** – aborda a experiência pessoal da pesquisadora como formadora de professores de arte, bem como um Histórico da educação e do ensino de arte no Brasil, dando-se um enfoque especial à Lei 5692/71, que cria a disciplina de Educação Artística nas escolas. Faz também algumas referências sobre propostas pedagógicas para o ensino de arte.

O Capítulo 2 - **Em “zoom”: a dimensão estética** – realiza uma breve apresentação da estética enquanto uma teoria, bem como propõe uma reflexão sobre o importante lugar que ocupa no ensino da arte, questão muito pouco considerada no dia a dia das aulas de arte. Procura também resgatar alguns fundamentos importantes da educação em arte a fim de se pensar no atual ensino de arte.

O Capítulo 3 – **Desejo e prazer: onde aparecem no retrato?** – efetua uma breve apresentação do referencial psicanalítico e propõe uma

reflexão entre a Psicanálise e a Educação a partir da idéia primeira de que “educação é repressão”. Segue sob a ótica de uma outra proposição, bastante atual e diferenciada, proposta por Márcia Neder Bacha, de que a “educação também é sedução” (com referenciais de J. Laplanche e Renato Mezan), resgatando os laços com o professor apaixonado e com o prazer de pensamento.

Lanço-me, enfim nesta tarefa certa de que deslocarei muitas certezas e de que muitas vezes perderei o chão, pois me proponho a enveredar pelo campo psicanalítico que é totalmente fora de minha formação de arte-educadora. Contudo, peço licença para fazê-lo porque creio, que apesar de todas as faltas que poderei cometer, esse é um caminho que o educador deve ousar trilhar, uma vez que por ele reverberam novas leituras do contexto escolar.

CAPÍTULO 1

ARTE E EDUCAÇÃO: EM “RETRATO FALADO”

“O vento é o mesmo; mas a resposta é diferente em cada folha”.

Cecília Meireles

Arte e Educação – em “retrato falado”, é o ponto de partida para as reflexões que pretendemos realizar nesse trabalho, tomando por base um grande paradoxo: a privação do Desejo e do Prazer nos domínios da Arte na Educação Escolarizada.

Tomamos a expressão “retrato falado” como uma metáfora, que pretende representar a articulação entre realidades do contexto escolar em Arte e descrições de vivências pessoais. É, portanto, o “retrato” enquanto representação de uma imagem do real, eternizada pelo desenho, pintura, fotografia, etc, podendo expressar o sentido de universalidade e, o “falado”, como garantia do espaço da pessoalidade e da particularidade.

Tentando melhor elucidar, a proposta contida nesse jogo de palavras busca figurar situações descritivas sobre Arte e Educação voltadas a fatos e experiências ligadas a dados da objetividade, mas também conjuminá-las a dados da subjetividade, uma vez que sempre será possível obter leituras

diferenciadas dos dados pela diversificação dos olhares lançados à essas situações.

Nesse sentido, pedimos uma licença teórica para lidarmos tanto com um percurso no tempo efetivado por um conjunto de sujeitos, quanto lidar com a subjetividade de apenas um ou alguns destes sujeitos.

1. A Arte, o Homem e o Tempo

Em todas as épocas a Arte foi voz para as diversas apreensões que o Homem fez do Mundo, ora através da representação fiel da natureza, ora transgredindo ou superando, em parte ou no todo, os cânones até então impostos como forma de representação artística. Em qualquer desses momentos, ela sempre exigiu do homem na base de suas possibilidades expressivas, não somente o uso da razão, mas também e sobremaneira, da sensibilidade.

A cada tempo, do homem pré-histórico ao contemporâneo, a Arte foi parceira, contribuindo na tessitura de diferentes mundos, bem como de suas transformações.

Para o homem primitivo, a Arte[1]* possuía um cunho sagrado. Suas pinturas e desenhos parietais retratavam ritos de fertilidade e de sucesso na caça. Através de suas inscrições nas cavernas procurava antecipar a ação, garantindo seu poder sobre a natureza e o sucesso de suas ações subseqüentes, ou seja, o animal flechado desenhado na parede representava o próprio animal, dotando o artista de um poder mágico de transformar em realidade toda a ação retratada. Contudo, não é só essa função mística que movia o fazer artístico do homem primitivo, mas também o prazer do próprio gesto, o valor de sua expressão, compartilhado ao prazer da inscrição, ao deleite de deixar sua

[1] No glossário pode ser encontrado o conceito de ‘arte primitiva’. Ver verbete: ‘primitivo’.

Todas as palavras com asterisco podem ser consultadas no glossário.

marca maculando uma superfície. Não seria essa também uma forma de perpetuar-se? Consciente ou inconscientemente, o fato é que se perpetuaram, nos possibilitando uma leitura de sua época, de seus modos de vida, de suas culturas e de suas relações com a natureza.

Da mesma forma expressou-se artisticamente o homem do mundo antigo. Dos egípcios - que procuravam um pensamento único em relação à eternização através de seus cânones artísticos - à arte clássica grega e romana[2]*, que existia para atender às necessidades do homem e que, portanto, deveria corrigir todas as suas imperfeições, pautando-se no ideal de beleza e nas noções de exatidão, equilíbrio, organização e lógica.

Dessa compreensão e representação do mundo centrada no homem, chegou-se à Idade Média onde o referencial foi, acima de tudo, servir a Deus. Tanto nas formas de representação artística da arte paleocristã* oriental (arte bizantina) como nas da arte paleocristã ocidental (arte românica e gótica), a arte esteve sempre a serviço de Deus e da Igreja. Logo, do antropocentrismo da antiguidade ao artista da Idade Média, o homem entregou-se à representação de uma temática religiosa de amor a Deus e de manifestações de fé.

Grandes transformações em todos os níveis de existência do homem ocorreram com o Renascimento*. Foi, em verdade, a renovação do homem através de sua capacidade de se relacionar com os próprios homens, com o mundo e mesmo com Deus; foi a descoberta do homem enquanto indivíduo, mudando o enfoque de macro-cosmo (natureza) para o micro-cosmo (individual). Houve, também, um retorno à origem histórica do homem, só encontrado na antiguidade greco-romana. A arte, então, voltou-se para o ideal de beleza, porém reavaliado, fundamentado e desenvolvido cientificamente. Do mesmo modo, o avanço da ciência encaminhou o artista a um aprimoramento da técnica onde a harmonia, o equilíbrio e a perfeição deveriam resultar na fusão da ciência, das idéias e das emoções.

[2] Ver no glossário o verbete Classicismo.

Importantes fases ocorreram nas manifestações artísticas renascentistas: Classicismo*, Maneirismo*, Barroco* e Rococó*. Contudo, no final do século XVIII, há uma mudança fundamental no pensamento estético: o retorno à primazia da antiguidade grega, ou seja, ao conceito de beleza grego. Como já existia um exemplo perfeito de beleza conquistado pelo artista na antiguidade, este agora, denominado neoclássico, só deveria imitá-lo.

Firmando-se mais radicalmente a queda do teocentrismo, com o homem passando a ser visto como sujeito histórico e com os grandes avanços científicos, o neoclassicismo* fechava assim a idade moderna e abria as portas para o artista romântico que anunciava a era contemporânea.

Contudo, a modernidade trazia também ao artista novos problemas: a relação da arte com a tecnologia e a velocidade, uma das marcas dos novos tempos, fazia brotar no artista a angústia do velho. No texto “Arte”, Kupstas e Campos (1988) afirmam que:

> ... tudo envelhece muito rapidamente. Na modernidade, todas as experimentações artísticas parecem esgotadas. O artista, na busca do novo, muitas vezes se vê como mestre seguidor de uma tendência que se esgota nela mesma (p. 23).

E nesse descortinar da era contemporânea desenvolveram-se muitos movimentos artísticos que retrataram tal estado de espírito, como: o idealismo e a expressão dos sentimentos do artista romântico*; a tentativa de passar a verdade da realidade, pelos realistas*; a captação dos instantes do mundo, pela rapidez com que ele muda, do artista impressionista*, a busca de se retratar a angústia do início do século XX, pelos expressionistas*; a exaltação da cor pura, pelos fauvistas*; a velocidade e a interpretação da sensação dinâmica, pelos futuristas*; a decomposição da estrutura do objeto, pelos cubistas*; a proposição da antiarte pela concretização da falência da civilização ocidental pós-guerra, pelos dadaístas*; a expressão do inconsciente, dos sonhos e da fantasia, pelo surrealismo*, assim como, pelos movimentos abstracionistas* que se opunham ao figurativismo realista, situando-se como uma miragem do ser angustiado por um mundo em crise,

representado pela distorção, pela sensação dinâmica e pela facetação das formas.

Desse modo, considerando atualmente as multiplicidades da Arte, pensar em defini-la ou conceituá-la de uma única maneira, torna-se uma tarefa muito difícil e quase impossível. Semelhanças nos modos de representação nos servem como um dos meios que nos permitirão determinar estilos, tendências e estéticas. Pois, como vimos, a arte expressa idéias, emoções, significados diferentes em cada época e, por isso, é dotada de um conceito amplo.

E é essa Arte intrínseca ao Homem, apresentada aqui através de uma linha de tempo, que gostaríamos de associar à educação escolarizada, a fim de refletirmos sobre o lugar do desejo e do prazer nessa relação, pela via da sedução.

2. Revirando o Baú

Nossa vivência como educadores é marcada por experiências e fatos, que mesmo sem darmos muita importância podem acabar se tornando nossa maior riqueza. Algumas experiências são guardadas como verdadeiras relíquias, sendo cuidadosamente protegidas por serem de grande orgulho. Outras, entretanto, acondicionamos num cantinho bem reservado, com o propósito de tentar resguardá-las da possibilidade de lembrança.

No entanto, quando pensamos em refletir sobre o que fazemos não há como deixar de abrir o “baú”, bem como ignorar que precisamos remexê-lo a fim de tentar encaminhar nossa reflexão presente. Muitas vezes, o que julgamos ser hoje bastante original acabamos por encontrar em nosso “baú” como práticas já há muito superadas ou mesmo reencontrar aquelas “peças da vovó” (e quem de nós não as têm) que podem ser paciente e eficientemente recuperadas.

Começando, então, a remexer o baú...

Em nosso trabalho como professora das disciplinas de Prática de Ensino e conseqüentemente, orientadora dos Estágios Supervisionados no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul há sete anos, juntamente com os acadêmicos-estagiários, discutimos muitas questões referentes à educação escolar em Arte.

Como um dos fóruns legítimos para tais discussões, as aulas de orientação e acompanhamento de estágios supervisionados configuram-se em espaços onde transitam muitas dúvidas, angústias e ansiedades. Não é raro ouvirmos de uma grande parte dos estagiários uma negação pela profissão até aquele momento escolhida. No que diz respeito às aulas de Arte, mais especificamente, esta situação muitas vezes se amplia pelo descaso com que a maioria das escolas a trata.

Na realização dos Estágios Supervisionados em Arte quando o aluno-estagiário se depara com os problemas atuais da escola, muitas vezes a primeira atitude é a desistência. E essa desistência pode representar bem mais do que uma crise na busca por uma profissão, ela pode representar uma crise do “desejo” pela profissão.

Ao se deparar com a realidade que a escola apresenta em relação às aulas de Arte: professores leigos, mal-formados ou desatualizados; condições mínimas de estrutura física adequada (falta de sala ambiente, carteiras impróprias para o desenvolvimento das atividades da disciplina, número elevado de alunos por turma); pouquíssimas aulas semanais e intermitentes no decorrer da vida escolar do aluno; material pedagógico precário ou mesmo inexistente; remuneração, na maioria das vezes, que não dá para a sobrevivência; condição escassa ou quase nula de investimento na qualificação profissional; enfrentamento de valores éticos enleados, entre outras; o estagiário, logo no primeiro momento, vive um conflito pela perda ou não desse desejo em relação à escolha que fez. A luta desesperada pela manutenção do desejo, talvez seja um dos momentos mais complexos enfrentados no decorrer do estágio, tanto pelo estagiário como pelo orientador.

Sendo consenso entre nós, que de um modo geral, a escola que se apresenta como o espaço da educação formal por excelência, não se faz desejar ou garante vivências prazerosas. Alunos e professores parecem impelidos a ela como por obrigação, sem desejá-la, descrentes de que seriam capazes de, efetivamente, promover uma transformação a esse estado de coisas.

Desse modo, é essa sensação de desagrado, que muitas vezes lhe é imposto, que acaba permeando todo o ensino formal. Geralmente, os educadores se dividem nessa questão: uns, considerando que a educação não se deve fazer apenas de conformismo, muita disciplina, trabalho árduo e sofrido, ou seja, de momentos de tantos desprazeres; outros, obstinados em lhe dar esse caráter de descontentamento, por considerarem que a escola contraria toda e qualquer manifestação de alegria e de curiosidade.

Na verdade, avaliamos como lastimável a existência dessa dualidade, pois um processo que poderia ser tão rico acaba se resumindo em vivências inexpressivas e de tão pouca eficácia pedagógica.

Percebemos, através dos Estágios – nos seus ricos momentos de observação, vivência, coleta de dados e docência – que o ensino de um modo geral e não só o de Arte, favorece mais à memorização, ao acúmulo de informações, à lógica e à racionalidade. A falta de fomento à criatividade, à imaginação, à fantasia, à sensibilidade, ao exercício de desenvolvimento da expressão pessoal, contribui para o desgaste da relação com o saber. Conseqüentemente, podemos acabar contribuindo para a existência de alunos sem desejos e vivências de prazer com o conhecimento, de imaginação embotada, sem esperança, curiosidade e interrogação no olhar, reduzindo com muita eficiência o desenvolvimento da criatividade e da criticidade. Tal condição poderia ainda produzir uma insegurança nos alunos, o que levaria alguns a não se sentirem como os verdadeiros autores dos trabalhos realizados.

Concordamos com Mendes (1994), quando afirma que falta “humanizar” a escola, ou seja, que ela deve deixar de ser apenas uma transmissora de informações para ser um espaço onde o saber é construído,

tanto por quem aprende como por quem ensina. O espaço de dona do saber e da certeza colocam-na numa posição narcísica, onde o encantamento pela própria imagem não permite à escola se abrir às mudanças, levando-a apenas ao próprio fim.

Como pontua Mendes (1994):

> Resgatar o desejo de aprender de alunos e alunas, professores e professoras, (...) é uma das possibilidades de humanização da escola, pois é o desejo que nos marca como seres humanos. Sempre aprende-se algo, com alguém, que nunca terá vivências idênticas as nossas.
> Só o desejo do "outro" ao ser capturado pelo "Outro" é que pode gerar o conhecimento para a autoria da mudança. Conhecimento que seja mostrado e guardado, mas jamais escondido por aquele que se julga o dono do saber (p. 9).

O que fazer, então, para que ele seja mantido? Como continuar desejando algo que se nos apresenta de modo tão indesejável? Como obter prazer desta realidade tão "feia", tão pouco "sublime"? Será que, na verdade, desejamos algo que só poderá existir no espaço da utopia?

Percebemos que nós, orientadores dos Estágios Supervisionados, às vezes, sem sabermos bem que caminho tomar, agimos, em alguns momentos de forma contraditória, ao tentarmos transformar esse desejo de "desistência" pela profissão em "resistência" a todo esse contexto. Metaforicamente falando, é como se estivéssemos numa arena romana, onde os futuros professores de arte fossem entregues aos leões e, como nas histórias bíblicas, apenas alguns sobrevivessem protegidos por anjos celestiais. Que teriam esses sobreviventes de diferente? Ou melhor, que "componentes" possuiriam estes a ponto de diferenciá-los naquilo que têm de mais crucial: a sobrevivência?

E poderíamos ainda, prosseguir com outras indagações: A insatisfação pessoal do professor, aliada ao conjunto de elementos que estabelecem suas opções pedagógicas, seria um dos fatores de impedimento de vivências prazerosas por parte dos alunos nas aulas de arte? Seria esse sistema escolar, que a nosso ver se mostra tão caótico e viciado, o maior responsável

pelo distanciamento do “desejo” e do “prazer” na educação? Se uma Educação em Arte da mesma forma pressupõe uma Educação Estética, dimensão também da sensibilidade, da percepção e das sensações, das emoções e dos sentimentos como leitura de mundo, como poderíamos entender a ausência do desejo e do prazer nessas aulas?

Sem dúvida, são questões bastante amplas e de grande exigência teórica. No momento, o importante para nós é apresentá-las, identificando-as como pontos norteadores de nossa reflexão.

Porém, de onde começar?

3. Buscando um Fio da Meada

Muitas vezes tecemos, tecemos, tecemos... e não chegamos a perceber que tecemos na malha de outro. Quase nada colocamos de nosso e, portanto, bem pouco tiramos de contribuição para que haja uma identificação com o que fazemos. Mas, permanecemos tecendo, acompanhando o mesmo ponto, a mesma cor e repetindo a mesma peça.

Desse modo, é difícil dizer o que somos sem falar do que fomos, e sem tentar recuperar um fio da meada. Para o professor, em nosso caso, o de Arte, essa relação é primordial, pois é tentando compreender essa relação no tempo que ele poderá perceber as diferenças de orientações em relação à formação, finalidade e atuação dos professores, evidenciando seus diversos enfoques filosóficos, pedagógicos e estéticos.

A ansiedade em relação ao novo, muitas vezes, leva o professor a se aprisionar a práticas repetitivas ou a adotar indiscriminadamente determinados modelos, que nada contribuem para o seu crescimento próprio e de seu trabalho. Como o novo só existe em referência a algo, para termos clareza sobre esse novo, é importante o conhecimento e mesmo domínio de nossa trajetória e das diferentes propostas para a educação em arte. O

conhecimento do passado como reflexão e articulação entre presente e futuro é premente, a fim de não ficarmos numa ignorância teórica. Para um professor compromissado com o seu trabalho, é fundamental o conhecimento dessa trajetória, como forma de articular permanentemente o que fez, com o que faz e com o que pretende fazer.

Nessa perspectiva, conhecer e refletir sobre os principais aspectos que definiram o trajeto realizado pela educação em arte, nestes cinco séculos de educação no Brasil, poderá ser de grande contribuição para a compreensão de nosso momento presente e de futuras tomadas de decisão.

O conhecimento, por exemplo, de que a priorização do trabalho intelectual sobre o manual, sustentado por uma aversão às atividades técnicas e artísticas, é parte da ação dos jesuítas (séculos XVI e XVII) em nosso país desde os primórdios da colonização, poderá colaborar para a nossa compreensão desta relação hoje; afinal estamos falando de quase três séculos de difusão destas idéias.[3]

Tais idéias fortaleceram os princípios da colonização também pela imposição de modelos externos à nossa cultura, sendo reforçadas ainda nos períodos posteriores. A vinda da Missão Artística ou Cultural Francesa em 1816, pode bem exemplificar esta afirmação, pois se por um lado representou o desenvolvimento da vida cultural do país, por outro também representou a imposição de modelos franceses em detrimento de um modelo artístico nacional nascente (Barroco Brasileiro) originário do Barroco Jesuítico vindo de Portugal.

Em conseqüência disso, o estabelecimento de uma Academia de Belas-Artes na corte e cidade do Rio de Janeiro de 1820 a 1825, ao mesmo tempo em que figurou como uma conquista em prol do desenvolvimento da Arte nacional, igualmente representou uma obediência aos cânones europeus; naquele momento ao Neoclassicismo, em substituição ao Barroco Brasileiro.

---

[3] O percurso traçado pela Educação no Brasil em relação à Educação em Arte no Brasil nestes cinco séculos após a colonização, poderá ser acompanhado de forma mais sistematizada e detalhada através de nove quadros divididos em períodos, que serão apresentados ao final desse subitem. A intenção foi contribuir com o professor leitor que poderá ter uma visão mais geral deste recorte.

Tais práticas seguiram-se em períodos posteriores como podemos observar: no Período Imperial (1822 – 1889), onde o aprendizado em arte era feito através de penosos exercícios formais, com o predomínio da cópia de estampas e o retrato e, no Período Republicano (1889 – 1930), em que o ensino do desenho ganhou maior importância nos níveis primário e secundário para que os alunos pudessem fazer boas cópias de modelos belgas, ingleses e americanos em desconsideração à cultura nativa.

Segundo Barbosa (1984), nesse momento, fim do século XIX, iniciavam-se ainda importantes mudanças no cenário político-social brasileiro, como a abolição da escravatura, mudança do Império para República e o início do primeiro surto industrial. Tais fatos tornaram a preparação para o trabalho o principal objetivo de políticos e intelectuais, que tentavam reformular e organizar a educação no país.

Nessas circunstâncias, iniciou-se, então, uma preocupação com a arte-educação e uma grande difusão das idéias de Walter Smith, autor de vários livros sobre o ensino do desenho e diretor de arte-educação em Massachusetts – Estados Unidos, por sua identificação com a formação profissional. No Brasil, Abílio César Pereira Borges, na época educador de renome, foi quem implantou os métodos de Walter Smith, que se transformaram na base do ensino de desenho, por praticamente 30 anos, para a escola primária e secundária brasileira.

Uma tentativa de recuperação e de reinterpretação da cultura nacional deu-se por um conjunto de artistas na Semana de Arte Moderna em 1922, constituindo-se no Modernismo Brasileiro. Alambert (1992) nos permite uma visualização deste momento quando afirma que:

> Vivia-se um momento no qual se buscava colocar o Brasil, já em pleno desenvolvimento material e técnico, em sintonia com as mudanças estéticas propostas pelos novos tempos. Esse foi, a princípio, o ideal artístico e político dos modernistas. Mas eles teriam ainda de enfrentar, mesmo dentro dos meios cultos nacionais, uma mentalidade avessa a transformações. Por isso, todas as ações que acabariam por desembocar na Semana de Arte Moderna enquadraram-se num lento processo que envolveu diversos personagens, muitas lutas e desentendimentos (p. 29).

Seus reflexos e efeitos na educação em arte foram sentidos um pouco mais tarde ao serem contestados os modelos de Walter Smith por Anita Malfatti e Mário de Andrade. Barbosa (1984) pontua que:

> Seus modelos começaram a ser contestados (mas não inteiramente abolidos) somente depois da Semana de Arte Moderna, através da atuação de Anita Malfatti (talvez influenciada pelos métodos expressionistas de seu professor Homer Boss) e de Mário de Andrade, que organizaram classes de arte para crianças semelhantes às inovadoras classes de Franz Cizek. Mário ainda foi além, escrevendo artigos sobre a arte da criança, dirigindo pesquisa sobre expressão infantil e organizando e estimulando, na Universidade do Distrito Federal, um curso de história da arte onde a arte da criança era estudada e fortemente enfatizada como expressão autêntica, espontânea e 'desinteressada' (p. 14).

Um pouco adiante, na década de 30, o movimento Escola Nova estourou no país trazendo idéias de renovação para todo o sistema educacional. Constavam de suas principais reivindicações uma escola essencialmente pública e gratuita, comum e única e extensível a todos e a organização de um sistema nacional de educação. Esse movimento também influenciou a arte-educação no sentido da livre-expressão e da "importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, intuição e inteligência da criança" (Barbosa, 1984, p. 14).

Quando o movimento Escola Nova estava no auge e se tentava incluir a livre-expressão nas escolas primárias como proposta de arte-educação, o Estado Novo desencadeou a repressão no campo educacional. Houve a dissolução dos métodos propostos pela Escola Nova no ensino primário e secundário a partir da perseguição de seus professores, demitindo-os ou provocando seus pedidos de demissão. Isso provocou um retrocesso em relação à arte-educação, diminuindo-se o interesse por ela e gerando um crescimento do valor dado aos estereótipos em sala de aula.

Com a queda de Vargas, numa fase Pós-Estado Novo (1945 – 1964), a educação ressurgiu pelos esforços da redemocratização. Muitas campanhas foram organizadas com o intuito de ampliar e melhor atender à

escola. Numa das campanhas em prol da recuperação de alguns princípios da Escola Nova, houve o retorno de alguns de seus líderes.

Foi aproveitando esse momento que o artista Augusto Rodrigues, em 1948, no Rio de Janeiro, abriu a Escolinha de Arte do Brasil. Ela difundiu os ideais da Educação Através da Arte, firmando uma identificação com as idéias de Herbert Read. Como afirma Barbosa (1984), uma vez que a arte-educação, até aquele momento, permanecia sem mudanças, a Escolinha de Arte do Brasil representava uma grande iniciativa, segundo "artistas de vanguarda da época (Clóvis Graciano, Alcides Rocha Miranda e outros)" (p.15) e "educadores envolvidos no processo de revitalização educacional, como Anísio Teixeira e Helena Antipoff" (p. 15).

De fato a Escolinha de Arte do Brasil foi de grande importância para o ensino escolar de arte, pois além das aulas de arte para crianças, adolescentes e adultos, oferecia ainda cursos para educadores, tornando-se um "centro para treinamento de professores de arte" (p. 15) e servindo de estímulo para a criação de outras Escolinhas pelo Brasil. Outra importante influência se fez presente pelo implemento de suas práticas na escola primária e secundária através das classes experimentais que foram criadas no Brasil após 1958.

Segundo Barbosa (1984):

> Convênios foram estabelecidos com instituições privadas para treinar professores, chegando mesmo as Escolinhas a serem uma espécie de consultores de arte-educação para o sistema escolar público. Até 1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador (p. 15).

Enfim, até então, a arte era aceita apenas como atividade extracurricular, pois ainda não fazia parte do currículo como disciplina. A Lei 4024/61 substitui o Canto Orfeônico pela Educação Musical, incorporando novos métodos que estavam sendo propagados na Europa. A disciplina de Desenho (Geométrico, do Natural e Pedagógico) era mais voltada para o aspecto funcional que para a experiência em arte, uma vez que seus principais objetivos estavam voltados para uma aplicação mais imediata e para a

qualificação para o trabalho. O reconhecimento da Dança e do Teatro só se dava nas festas comemorativas das escolas, tendo como única finalidade a apresentação. Nos anos 60 ainda havia pouquíssimos cursos de formação de professores na área de arte, o que contribuía para que professores de outras áreas, que possuíssem habilidades artísticas, se responsabilizassem pelas aulas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música.

Com a Lei de Diretrizes e Bases nº. 5692/71, a arte foi incluída no currículo das escolas com o nome de Educação Artística, tornando-se obrigatória na escola de 1º Grau e em alguns cursos de 2º Grau. Isso gerou uma corrida dos novos professores às Escolinhas com o propósito de conseguir alguma orientação, pois apenas em 1973 é que foram criados cursos universitários de formação de professores na área – Licenciatura em Educação Artística.

Pela avaliação feita por Barbosa (1989), a reforma educacional de 1971, ainda que tenha sido somente pelo conteúdo, foi "uma cópia simplificada do modelo americano", o que vinha "sendo estrategicamente ocultado ao grande público" (p. 13). Tal afirmação nos dá meios para tentar encaminhar uma indagação de grande importância para nós, professores de arte: Por que a inclusão da disciplina de Educação Artística nesta reforma educacional?

Barbosa (1989), nos apresenta uma via de discussão a partir do uso dos ideais nacionalistas de forma superficial e capciosa pelos grupos dominantes e líderes educacionais, como uma forma de escamotear as origens estrangeiras e os mecanismos multinacionais usados no sistema educacional nacional. Através de frases de efeito e ironizando a educação norte-americana, Barbosa (1989) fala de um discurso que ouviu de um importante legislador educacional que participou da reforma de 1971, no Encontro Nacional de Educação Artística em 1976, a fim de impressionar os ouvintes. A autora ainda comenta:

> Essa conferência fora organizada para propaganda e defesa da reforma educacional de 1971 e do currículo do curso de Licenciatura em

> Educação Artística (1973) entre os representantes de universidades, faculdades e departamentos de Educação Artística das Secretarias de Educação de todo o país. Porém este objetivo não foi declarado. Não seria exagerado dizer que a maioria dos professores que assistiram à conferência se convenceram do nacionalismo de nosso sistema educacional (p. 13).

Dentro dessa mesma ótica, também ocorreu a inclusão de forma compulsória do Folclore no currículo mínimo do curso de graduação em Educação Artística. O propósito desta foi, sem a menor dúvida, dar validade nacionalista ao currículo como um todo.

Desse modo, se por um lado a Lei Federal nº. 5692/71 fez a disciplina de Educação Artística se tornar obrigatória em todo o ensino de 1º Grau e em alguns do 2º Grau, exigindo com isso a implantação do Curso Superior de Educação Artística – Licenciatura; de outro, a falta e o despreparo de professores para assumirem essas aulas e a formação inicial bastante equivocada, certamente deixaram marcas até hoje irremovíveis (nunca se discutiu tanto a formação do professor como hoje).

O currículo elaborado e exigido pelo Ministério da Educação era baseado, essencialmente, nas práticas provenientes dos ateliês, “alguma informação teórica acerca da arte, na realidade circunscrita principalmente à história da arte e ao folclore” (Barbosa, 1984, p. 16). E as outras disciplinas voltadas para a formação pedagógica do professor, tais como: Psicologia, Didática Geral e Estrutura e Funcionamento do Ensino, dificilmente, consideravam uma abordagem que fosse “diretamente relacionada a problemas do ensino da arte ou ao desenvolvimento da criança através da arte” (p. 16). Segundo a autora, apesar da disciplina de Prática de Ensino de Educação Artística, que se relacionava com a arte-educação apenas pela observação dos alunos das classes de arte do 1º Grau, não havia qualquer “preocupação com a teoria da arte-educação no currículo” (p. 17).

Com a mesma gravidade, ainda havia o aspecto da polivalência, em nome “de uma deturpação do princípio de interdisciplinaridade” (p. 17), pela obrigatoriedade do professor de ensinar, concomitantemente, artes

visuais, artes cênicas e música em todo ou quase todo o 1ª Grau. Lembrando que o professor era preparado em apenas dois anos, com um currículo como o já mencionado acima e uma literatura insuficiente na área.

Após dez anos, no início dos anos 80, Barbosa (1984) faz a seguinte avaliação desse período:

> Durante os primeiros sete anos, a educação artística foi um caos, uma inutilidade, uma excrescência no currículo, com professores despreparados, deslocados e menosprezados pelo sistema escolar. Nos últimos três anos, os professores de arte vêm abrindo um espaço de resistência nas escolas, através da demonstração de um padrão de melhor qualidade de ensino (p. 24).

E foi neste momento que se constituiu o movimento chamado de Arte-Educação, com o intuito de ampliar "as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área" (Piletti, 1997, p. 126). Suas idéias e princípios propagaram-se por todo o país através de eventos (encontros, seminários, congressos) promovidos por universidades, associações de arte-educadores e outras entidades, a fim de se propor novos encaminhamentos à educação em arte.

A partir de 1985 a política educacional não se alterou muito, pois mesmo sob a máscara da "Nova República" as velhas políticas dominaram e frustraram muitas iniciativas de mudanças.

Na Assembléia Constituinte, instalada em 1º de fevereiro de 1987, foi formado por quatorze entidades, o Fórum da Educação, que defendia quatro princípios básicos. De acordo com Piletti (1997), eles resumem-se em: "a. ensino público, gratuito e laico para todos; b. destinação de 13% das verbas do Governo Federal e 25% das dos outros governos ao ensino; c. verbas públicas exclusivamente para as escolas públicas; d. democratização da escola" (p. 147).

Mais adiante, na nova Constituição de 5 de outubro de 1988, segundo Pilette (1997), constam os seguintes dispositivos sobre a educação: ela é direito de todos e dever do Estado e da família; deve partir dos princípios

de igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade, valorização do educador, qualidade e gestão democrática; é dever do Estado a obrigatoriedade progressiva e a gratuidade, atendimento às crianças de 0 a 6 anos e aos deficientes; entre outros.

Por efeito dessa nova Constituição, tramitou no Congresso Nacional por oito anos, contando com a mobilização de educadores e suas entidades representativas, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. º 9394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996. Das inovações introduzidas constam as seguintes: a gestão democrática do ensino público, pela participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto da escola, bem como da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes; autonomia da escola (pedagógica, administrativa, gestão financeira); nova composição dos níveis escolares: a. educação básica, formada pela educação infantil (pré-escola), ensino fundamental (1º grau) e ensino médio (2º grau), b. educação superior; gratuidade do ensino; educação profissional em articulação com o ensino regular ou em educação continuada; educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino.

No processo de elaboração da nova LDB, n. º 9394/96, o ensino de Arte na escola ficou ameaçado. Vários educadores e as principais entidades representativas da área de arte fizeram vários protestos e acirradas manifestações contrárias a uma das versões da lei que tirava a obrigatoriedade da área. Em decorrência, foram revogadas tais disposições e a Arte foi considerada obrigatória na educação básica, embora sem a especificação de que deveria ocorrer em todas as séries. Isso deixa uma brecha para que ela ocorra de forma intermitente no decorrer da vida escolar do aluno, comprometendo o desenvolvimento de um processo de fazer e pensar arte de forma contínua. De acordo com seu artigo 26, § 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Lei nº. 9394/96, Art. 26, § 2º).

Respaldada por esta nova LDB está a elaboração dos PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, como forma de assegurar “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB nº. 9394/96, Art. 22, § 2º).

Para muitos especialistas da educação tanto esta LDB quanto os PCN coadunam com o projeto neoliberal de globalização e com a política de investimento do Banco Mundial de política de financiamento do setor social para alívio e redução da pobreza no Terceiro Mundo (Penna, 1998, p. 18). Sendo também o setor educacional outra importante área de financiamento do Banco, vem confirmar, de acordo com Penna (1998), que:

> a política educacional brasileira tem estado, ao longo da sua história e em todos os níveis e setores, atrelada aos interesses dos organismos internacionais, que concebem a educação como bem de consumo e instrumento de adestramento da mão-de-obra para o mercado de trabalho (p. 18).

Nessa perspectiva a autora afirma que a proposta dos PCN está em conformidade com o modelo espanhol de reforma curricular, elaborado por César Coll, doutor em psicologia, professor da Universidade de Barcelona e diretor geral da proposta de reforma do ensino na Espanha. E que, no Brasil, foi o consultor do MEC para a elaboração dos PCN (p. 20).

A concepção da proposta curricular espanhola sustentada por Coll, baseava-se fundamentalmente nas idéias de Piaget (autor da teoria genética), Vygotsky (autor da teoria da atividade), M. Cole (formulador da psicologia cultural), D. P. Ausubel (propositor da teoria da aprendizagem verbal significativa) e Bruner (autor da teoria do currículo em espiral), a partir de uma visão do conhecimento pautada no construtivismo, “fundamentando-se em princípios psicopedagógicos para a sua aplicação” (p. 20-21).

Segundo a avaliação feita por Penna, especificamente nesse aspecto, Coll não conseguiu exercer uma efetiva influência sobre a equipe brasileira,

> tendo em vista que a maioria dos documentos de área não assume uma posição epistemológica clara. Isto pode ser comprovado pela ausência de citações e de referências bibliográficas ao longo do texto e de apropriações teóricas sem o devido crédito aos seus formuladores, além do nível de abstração e generalização da discussão. A bibliografia do documento introdutório é variada em termos das tendências, não possibilitando a compreensão da filiação teórica das opções tomadas (p. 21).

Seguindo esse ponto de vista, segundo a autora, não há clareza sobre os posicionamentos epistemológicos adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais específicos para a área de Arte (PCN-Arte). Para ela, "há uma apropriação não declarada da proposta triangular[4], enfatizando-se o fazer, o fruir (que é a leitura da imagem) e o refletir (contextualização)" (p. 21). Ainda afirma, que pela forma muita generalizada da discussão apresentada no documento, os variados conceitos não foram bem desenvolvidos, dificultando o claro entendimento do professor. Cita como exemplo expressões tais como: "leis internas de formatividade", "poéticas próprias", "apreciação significativa", entre outras (p. 21). Concordando com a autora, podemos além destas, também acrescentar: "percepção estética", "domínio do imaginário", "experiência de fruir formas artísticas",...; lembrando que isso se agrava um pouco mais se considerarmos o número razoável de professores não formados na área que permanece ministrando as aulas de Arte.

[4] Essa proposta, desde o fim dos anos 80, vem sendo desenvolvida nos Estados Unidos e é baseada no projeto DBAE (Disciplined Based Art Education). No Brasil, uma proposta nessa linha vem sendo apresentada e orientada pela Professora Ana Mae Barbosa e difundida como "Proposta Triangular para o Ensino da Arte". Segundo Barbosa (*apud* Alves, 1994), na Proposta Triangular" há uma dupla triangulação no que diz respeito a abordagem epistemológica: primeira, em relação "à concepção dos componentes de ensino-aprendizagem", formados pela criação (fazer artístico), leitura da obra de arte (apreciação e análise da obra) e contextualização histórica (história da arte) e, segunda, "na gênese de sua sistematização originada em uma tríplice influência na deglutição de três outras abordagens epistemológicas": as Escuelas al Aire Libre mexicanas, o Critical Studies Inglês e o DBAE americano (p. 17). Nas duas primeiras abordagens o que mais lhe entusiasmou e influenciou foi a idéia de inter-relacionar Arte como expressão e como Cultura ao processo de ensino-aprendizagem e, na última, o reforço de muitos pontos teóricos, a partir da leitura do projeto e do contato com seus elaboradores: Elliot Eisner, Ralph Smith e Brent Wilson (p. 18).

Ressalta, ainda, a adequação indevida do modelo espanhol como referência para a elaboração dos PCN, como reveladora de alguns equívocos. Principalmente, no que diz respeito à apropriação da proposta curricular, que foi formulada especialmente para o contexto espanhol, com parâmetros elaborados para professores que possuem formação na área específica e onde ocorreu uma reforma educacional mais profunda, resultado de uma discussão realizada em nível nacional. Contrariamente ao que ocorreu no Brasil, onde os PCN tiveram uma origem bem diferenciada:

> foram elaborados a partir de uma equipe de especialistas contratados pelo MEC, apoiados em uma lista de pareceristas das universidades que, muitas vezes, desconhecem a realidade educacional das escolas de 1º e 2º graus. Além disso, solicitar pareceres em nível restrito, a equipes de especialistas não constitui uma discussão mais ampla com os diversos segmentos da sociedade. Assim, os PCN, que serão enquadrados dentro da atual estrutura do ensino fundamental, estão sendo propostos sem amparo numa reforma educacional mais consistente, o que implica um confronto com limitações conjunturais do sistema educacional. Neste sentido, a política educacional brasileira mantém a tradição de encaminhar propostas educacionais de "cima para baixo", sem levar em consideração a realidade contextual das escolas e as necessidades concretas dos professores e alunos (p. 22).

Em resumo, Penna (1998, p. 24) apresenta como pontos de enfraquecimento da proposta dos PCN-Arte, os seguintes aspectos: a fundamentação epistemológica da área (torna-se inconsistente ao fomentar o resgate dos conhecimentos e conteúdos inerentes à arte, através de uma articulação entre a criação, a fruição e a reflexão, mantendo ao mesmo tempo uma predominância de noções românticas sobre a arte, sua produção e sua apreciação), a fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem (muito reduzida, quase que inexistente) e os critérios para a organização e seleção de conteúdos (há uma falta de clareza na discriminação entre os conteúdos concernentes ao "compromisso científico da escola" e os outros que se referem aos "aspectos complementares do ser humano").

Enfim, é nesse cenário de fim dos anos 90 e início de um novo século, que algumas reivindicações permanecem ainda legítimas, como principalmente, a de identificar a área por Arte e não mais por Educação

Artística, uma vez que a nomenclatura Educação Artística sustenta até hoje pressupostos bastante discutíveis, como: maior valorização da tecnicidade, uma prática desarticulada, objetivos inatingíveis e ações polivalentes. Deste modo, a busca de uma maior consciência profissional, passando pela questão de uma melhor formação do professor e da garantia da presença do professor com formação específica nas escolas, a elaboração de propostas mais consistentes e objetivos mais claros, bem como um estudo mais amplo das concepções teóricas e metodológicas para ensinar e aprender arte, são essenciais num momento em que se quer realizar profundas mudanças.

3.1- Brasil do Século XVI ao XX: a educação geral e a educação em arte

No livro “Recorte e colagem” (1989, p. 15-18), a professora Ana Mae Barbosa desenvolveu um quadro com a cronologia do ensino de arte no Brasil em confronto com o desenvolvimento da educação geral. Por considerarmos uma forma interessante de sistematização e com o intuito de ampliá-lo e enriquecê-lo, uma vez que julgamos que possa ser de grande contribuição para o professor de arte na leitura do processo educativo geral e em arte, organizamos nove quadros com idéias e fatos da época que julgamos de maior relevância. Mesmo já estando contemplado na forma de texto parte dessa história, consideramos que esta seja uma maneira eficiente e didática de apresentação para tratarmos de cinco séculos de história.

Séc. XVI e XVII	
1500 – 1759 **Período Colonial - Jesuítico**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• Economia colonial pautada na grande propriedade e mão-de-obra escrava, com um sistema familiar patriarcal e estrutura de poder nas mãos dos donos de terras (também donos dos bens culturais importados pelos jesuítas). • Forma educacional da época: representada pelos jesuítas de firme base humanista, com forte apego ao dogma e à autoridade, à tradição escolástica e literária, muito pouco interesse pela ciência e fechamento ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e experimentação. • A Companhia de Jesus: tinha como objetivo principal a obra de catequese - acabou se tornando uma obra educativa que servia aos interesses do sistema patriarcal, aristocrático, latifundiário e escravista. Excluía as mulheres e os filhos primogênitos. • A catequese procurava garantir a conversão da população indígena, com a criação de escolas elementares para os curumins e de núcleos missionários no interior das nações indígenas. • A vida social e cultural era impregnada pela Igreja. • Assim, a educação era de total dominação jesuítica e com o ensino conservado à margem.	• Aversão pelas atividades técnicas e artísticas; • Caracterizava-se pela primazia do trabalho intelectual sobre o manual. • Padre José de Anchieta: dedicação evangélica no Colégio de Piratininga (posteriormente chamado de São Paulo) – com o intuito de incutir nos discípulos as sãs virtudes da fé e da caridade, compunha romances ou baladas baseadas na moral cristã. • Desenvolviam nos meninos índios de ambos os sexos, através do cântico de hinos sagrados, o amor pela à religião e o gosto pela música. • Também foram introduzidas as representações teatrais, através de dramas que apresentavam os mistérios do catolicismo.

Séc. XVIII e início do XIX	
1759 – 1808 **Período Colonial - Pombalino**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• Política colonial: conquistar o capital necessário à passagem da fase mercantil para a industrial capitalista era seu principal objetivo. • 1759: expulsão dos jesuítas. Fatores: atraso cultural, pois a educação estava a serviço da ordem religiosa e não em resposta aos interesses do país; fanatismo religioso; queda da mineração, já que o ouro brasileiro na sua maior parte ia para a Inglaterra, resultante do Tratado de Methuen; por serem os detentores de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e, ainda, a decadência do reino português, criando um descontentamento geral da metrópole em relação aos jesuítas. • Ascensão do Marquês de Pombal que, como Ministro de um monarca, queria recuperar a economia através do poder real e modernizar a cultura portuguesa. Também tinha uma linha de pensamento voltada ao enciclopedismo. • Orientação adotada: formar o perfeito nobre que agora era um negociante; tornar os estudos mais breves e simplificados, contribuindo para aumentar o interesse pelos estudos superiores; aprimorar a língua portuguesa; diversificar o conteúdo, com a inclusão dos de natureza científica (percebeu-se mesmo uma mudança mais de conteúdo que de método, que ainda se manteve bem preso à escolástica) e tornar os indivíduos os mais práticos possíveis. • Leigos foram introduzidos no ensino e o Estado assumiu pela primeira vez os encargos da educação: “Escolas Régias”. • A situação não mudou em sua base, porém, tornou-se mais eficiente em defender os interesses da classe dominante Portuguesa. Pois, em síntese, as “Reformas Pombalinas” (influenciadas pelo iluminismo) queriam que Portugal se transformasse numa metrópole capitalista e, para isso, precisavam adaptar o Brasil (colônia) a essa nova ordem.	• Baseado na transformação do Barroco Jesuítico vindo de Portugal foi se desenvolvendo um modelo artístico nacional. • O ensino se dava em oficinas de artesãos. • A reforma pombalina em relação ao desenvolvimento da ciência, concentrava-se na criação de aulas públicas de geometria. A cadeira de Geometria foi criada em 1771 na capitania de São Paulo e em 1799 na capitania de Pernambuco.

Séc. XIX	
1808– 1822 **Período Joanino**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• Estrutura social do Brasil-Colônia: caracterizada por relações predominantemente de submissão (externa, da Colônia em relação à Metrópole e, interna, nas relações de trabalho e familiares). • Portugal foi invadido (1807) pelas tropas francesas de Napoleão, obrigando a família real e a corte virem para o Brasil sob a guarda inglesa. Isto obrigou o Príncipe-regente D. João, a decretar a "Abertura dos Portos" (1808). • Houve, então, a necessidade imediata de instalação do governo português, gerando uma reorganização administrativa e medidas relativas ao campo intelectual geral, como a criação: da Imprensa Régia (1808), da Biblioteca Pública (1810, aberta ao público em 1814), do Jardim Botânico do Rio (1810), do Museu Nacional (1818). • No quadro educacional da época houve sensíveis mudanças: - Ensino superior – criação de cursos com sentido profissional prático e, não mais, só teológicos, como: Escola Central e Escola Militar de Aplicação (formavam engenheiros civis e preparavam para a carreira das armas), Medicina, Economia, Belas Artes, etc.; - Ensino primário e secundário – estágio de desenvolvimento desordenado por falta de um plano geral para todas as capitanias do Brasil. Houve praticamente o abandono destes níveis, pois o interesse maior era o de atender à classe dominante. Em síntese, o primário continuava sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever) e, o secundário, ainda organizado em aulas régias. • Março de 1816 – Missão Francesa – a partir dela criou-se uma vida cultural no Brasil.	• 1817 – a cidade do Rio de Janeiro contava com: as escolas de primeiras letras, estabelecimentos de ensino militar e naval, aulas de Medicina e Comércio, três de Gramática Latina, uma de Retórica, uma de Filosofia, uma de Grego e uma de Desenho e Pintura. • Missão Artística ou Cultural Francesa - 1816 - desenvolveu a vida cultural no país, através da imposição dos modelos franceses. Foi chefiada por Joachim Lebreton e era composta dos pintores Jean-Baptiste Debret e Nicolas Taunay, do escultor Auguste Taunay, do arquiteto Grandjean de Montigny, do gravador Charles Pradier entre outros. D. João, influenciado pelo ministro Conde da Barca, decidiu tomá-los sob sua proteção e, pelo decreto de 12 de agosto de 1816, fixou as bases que orientariam o ensino profissional e artístico no país. Outro decreto de 12 de outubro de 1820 estabeleceu na cidade e corte do Rio de Janeiro uma Academia com o nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. E, em novo decreto de 20 de novembro, o nome foi alterado para Academia das Artes e onde mandava também o rei que se iniciasse imediatamente seus estudos. Em outro decreto, três dias depois, publicou-se uma relação de professores com seus respectivos ordenados e a nomeação do pintor português Henrique José da Silva para dirigi-la.

Séc. XIX	
1822– 1889 **Período Imperial**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• Estratificação social mais complexa do que a que predominava no período colonial – surgia uma classe intermediária (podendo ser chamada de pequena burguesia), que começava a procurar escola visando uma ascensão social (jornalistas, burocratas, letrados,...) – a fim de obter melhores colocações, como funções burocráticas, administrativas, intelectuais, etc., esta nova classe se vinculou à classe dominante (oligárquica-rural). • Maior contradição que viveu essa classe emergente de acordo com Nelson Werneck Sodré: as relações de dependência com a aristocracia-rural, de um lado, e, a ideologia burguesa tão primada na Europa, de outro. Tal contradição gerou uma ruptura entre as duas classes no Brasil, onde a vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial, resulta, primeiramente, na abolição da escravatura e proclamação da República e, posteriormente, na implantação do capitalismo industrial. • Ato Adicional de 1834 – descentralização do ensino secundário e elementar, que ficou a cargo das Províncias. O ensino superior foi mantido pelo poder central. • Decreto de 2 de dezembro de 1837 – converte "O Seminário São Joaquim" em Colégio de instrução secundária e com a denominação de "Colégio Pedro II" – reedição dos colégios dos Jesuítas no espírito e nos programas – mantido pelo poder central a fim de servir de modelo. • Os colégios, neste século sofreram grandes transformações (o Colégio Pedro II, inclusive): isenção da obrigatoriedade de freqüência e matrícula por disciplina. Em verdade, passaram a meros cursinhos preparatórios para se ingressar no ensino superior, por pressão exercida pela classe dominante que queria seus filhos na lista dos homens cultos. • Quadro geral: poucas escolas primárias; liceus provinciais; colégios particulares em algumas cidades mais importantes da época; alguns cursos normais; criação da escola de Minas de Ouro Preto; alguns cursos superiores; predominância do ensino de Direito; havia também o ensino ligado às humanidades.	• 1829 – O ministro José Clemente Pereira permitiu a 1ª Exposição pública da Academia de Belas-Artes, após uma tentativa frustrada em 1828. A solicitação feita ao ministro foi realizada por Debret, através de seu aluno Manuel Araújo Porto-Alegre, a fim de expor os trabalhos de sua aula. Uniram-se a Debret Grandjean de Montigny e seus discípulos. A exposição contou com: 47 trabalhos de pintura histórica, 106 estudos de arquitetura, quatro trabalhos do professor de paisagem e quatro bustos em gesso de Marc Ferrez. Através desta exposição o país passava a conhecer o Neoclassicismo em substituição ao Barroco Brasileiro, representando, assim, uma mudança da concepção popular de arte para uma concepção burguesa de arte. • 1830 – Segunda exposição, autorizada pelo então ministro, o conselheiro José Antônio da Silva Maia. Esta exposição foi mais importante e variada que a outra. Foram expostos: 52 produções de pintura, 82 de arquitetura, 11 de escultura e desenhos da aula do diretor. Essa exposição também contou com um público quadruplicado, algumas das obras expostas foram presenteadas com coroas e poesias e foi bastante elogiada pela imprensa que a considerou como um momento de progresso, de liberdade e de cultivo da arte no país. • 1843 – Fundação do Conservatório Dramático Brasileiro. • 1856 – Foi criado na Corte, o Liceu de Artes e Ofícios. • Ensino geral minimizado, em que se dava maior relevância à retórica que ao desenvolvimento da criatividade. • O aprendizado em arte era feito através de penosos exercícios formais em substituição ao aprendizado através do trabalho, como ocorria no período anterior. • Nas escolas secundárias havia o predomínio da cópia de estampas e o retrato. Os mesmos métodos eram usados nas escolas elementares particulares. E nas escolas elementares públicas não era incluída a atividade artística.

Séc. XIX e XX	
1889 – 1930 **Período Republicano**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• Fundação do Partido Republicano: 1870. Entre 1870 e 1901 acirrou-se a luta contra a escravidão e a monarquia. Participação de duas correntes: o Liberalismo e o Positivismo. • Período de questionamentos do modelo educacional herdado do Império, ou seja, de um modelo de privilégios à elite em detrimento da educação popular. • 1891 – Constituição da República - instituição do sistema federativo de governo e manutenção da dualidade de sistemas herdados do ato adicional de 1834: ao sistema federal cabia o ensino das elites (secundário e superior) e aos sistemas estaduais cabia a educação popular (primário e profissional: escola normal e escola técnica). • Período marcado por cinco tentativas de reformas dessa educação elitista oriunda do Império, a fim de se tentar resolver os problemas educacionais mais graves. Essa série de reformas mostrava ora uma influência humanista clássica, ora realista ou científica. Foram elas: Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915), João Luís Alves ou Rocha Vaz (1925). De um modo geral, nenhuma obteve êxito ou alcançou alguma mudança substancial. • Não houve a renovação intelectual de nossas elites culturais e políticas. • Com a vitória do Federalismo e autonomia plena dos Estados, as disparidades regionais no campo educacional se acentuaram, deixando o ensino ao sabor dos interesses político-econômicos de cada lugar. Tal condição acabou por gerar uma desigualdade no ensino entre os vários Estados brasileiros, pois não possuíam todos as mesmas condições econômicas de equipar, ou mesmo, ampliar o número de suas escolas. • Entre 1901 e 1914, a educação de um modo geral continuava a ser orientada por princípios positivistas. Progressivamente, contudo, modelos americanos foram influenciando a legislação brasileira. • Entre 1914 e 1927, houve a influência da pedagogia experimental, em que se buscava um outro olhar sobre a criança que não era mais vista como um adulto em miniatura. Daí o interesse crescente pela psicologia do desenvolvimento e pela busca de novas metodologias de ensino. • Há o despertar de uma consciência nacional.	• Decreto n.º 983 de 8 de novembro de 1890 – aprova os estatutos da Escola Nacional de Belas-Artes. Foi assinado no mesmo dia da Reforma Benjamin Constant. • 1912 – Em São Paulo há a fundação da Sociedade de Cultura Artística e, em Campinas, já funcionava um Centro de Ciências, Letras e Artes. • O ensino do desenho ganhava importância na educação popular, incentivado pelos liberais. Acreditavam ser a matéria de maior importância para os níveis primário e secundário, a fim de que copiassem bem os modelos ingleses, belgas e americanos e desconsiderassem a cultura nativa. • Institucionalização na escola secundária dos princípios liberalistas – Código Fernando Lobo (1901). • Semana de Arte Moderna – foi um grande marco de reinterpretação de nossa cultura representado por um grupo de artistas que se constituiu no Modernismo brasileiro. Ocorreu fundamentalmente em São Paulo. • 1914 – 1927 – O ensino da arte também sofreu influência da pedagogia experimental. • Foram realizados os primeiros estudos sobre a expressão da criança através do desenho. • O desenho é usado para teste mental. • Há uma valorização da livre expressão da criança, como investigação de seus processos mentais, e não, pela sua importância real. • O desenho infantil era considerado um desvio artístico, uma imperfeição formal e uma representação inadequada, porém autocorrigível. • Iniciava-se a condenação dos modelos impostos à observação, fazendo com que a criança buscasse seus próprios modelos a partir de sua própria imaginação.

Séc. XX	
1930 – 1937 **Da "Revolução de 30" ao Estado Novo**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• Primeira iniciativa: criação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados. • Ênfase no Liberalismo (Individualismo) – a educação passou a ser centrada no indivíduo. Vem contra o humanismo jesuítico. • Período de criação de escolas: para profissionalização (cursos técnicos) e para a conquista de votos, pois havia um grande número de analfabetos. • A intensificação do capitalismo industrial levou a um processo de urbanização crescente, à ascensão de novas classes sociais e à alterações políticas, como o surgimento de uma consciência nacional – fatos esses que desencadearam uma série de acontecimentos, como o aparecimento de novas exigências educacionais. • Gerou-se, então, nos grandes centros uma série de discussões sobre os problemas educacionais, fazendo com que saíssem dos gabinetes e se tornassem mais públicas. • 1931 – Um grupo de educadores inquietos com a política nacional de educação, lançou na IV Conferência Nacional sobre a Educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, contendo idéias de renovação para o sistema educacional brasileiro a toda nação. Reivindicações do Manifesto: escola essencialmente pública e gratuita; escola comum e única, extensível a todos e organização de um sistema nacional de educação. • A posição ideológica dos pioneiros da educação influenciou diretamente a Constituição de 1934, pois foi a partir dela que se estabeleceram as bases para a formulação de uma política de educação, uma vez que foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação. Pontos importantes: escola primária integral e obrigatória, ensino primário gratuito, assistência a estudantes com necessidades, etc. • 1931 - Reforma Francisco Campos (Ministro da Educação) – Pontos importantes: ingresso no secundário dependia exclusivamente da idade e da prestação de um exame de admissão (reforça o reconhecimento de inutilidade da escola primária); instituiu o currículo seriado; a freqüência passa a ser obrigatória, etc.	• Na Constituição de 1934, a educação e a cultura são consideradas direito de todos, devendo ser ministradas pela família e pelos poderes públicos. • Há um reflexo da Semana de Arte Moderna na educação: "1. Artigos e atividades sob a direção de Mário de Andrade, que conduziu investigações sobre a arte da criança no Departamento de Cultura da Prefeitura de São Paulo; 2. Cursos dirigidos por Anita Malfatti nos quais se tenta desenvolver os métodos aprendidos com Homer Boss. Influência de John Dewey. Equilíbrio de forças entre a abordagem nacionalista do ensino de arte centrado em conteúdos (Theodoro Braga) e a idéia da universidade da linguagem infantil (Nereo Sampaio). Renovação feita por Lúcio Costa na Escola Nacional de Belas-Artes."[5]

[5] BARBOSA, Ana Mae, 1989, p. 17.

Séc. XX	
1937 – 1945 **Estado Novo**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• Vargas assumiu o controle da nação brasileira a partir do golpe do Estado Novo e a Constituição de 1937, imposta ao país. Foi um governo de ditadura que desarticulou o grupo que defendia as idéias da Escola Nova da liderança educacional do país. • Constituição de 1937 – enfatizou o ensino pré-vocacional e profissional; deixa de estar explícito o direito de todos à educação e as escolas particulares passam a ser o destaque. • 1942– Reforma de Ensino Gustavo Capanema – maior preocupação com o ensino secundário (destinado às elites dirigentes), com a ampliação da carga horária de Humanidades (especialmente do Latim) e introdução de matérias como, entre outras, "História e Geografia do Brasil, talvez visando ao desenvolvimento da 'consciência patriótica'."[6] – vigorou até 1961 quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	• Na Reforma de Ensino Gustavo Capanema a ampliação da carga horária de Humanidades, incluiu também a introdução da disciplina de Trabalhos Manuais e, a substituição da Música, pelo Canto Orfeônico a partir de um projeto do compositor Villa-Lobos. Esse projeto tinha o objetivo de divulgar a linguagem musical nacionalmente, difundindo as idéias de coletividade e civismo através de peças orfeônicas de caráter folclórico, cívico e de exaltação. • Um curso de Mário de Andrade na Universidade do Distrito Federal colocou-se como um dos primeiros momentos de se estudar a arte infantil em uma universidade. • Houve uma dissolução dos métodos propostos pela Escola Nova no ensino primário e secundário; • Pelo pouco material que passou a circular nos jornais e/ou revistas, até de educação, foi possível perceber uma diminuição considerável do interesse pela arte-educação. • Nas salas de aula houve um crescimento do valor dado aos estereótipos.

[6] PILETTI, Nelson, 1997, p. 93.

Séc. XX	
1945 – 1964 **Pós-Estado Novo – Governos Populistas**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• Constituição de 1946 – estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário e deu competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. • Muitas Campanhas foram organizadas com o intuito de ampliar e melhor atender a escola. • 1948 – o Governo enviou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases (4024/61), que levou 13 anos em discussão antes de ser aprovada, ou seja, em 20 de dezembro de 1961, o projeto, finalmente, foi transformado em lei. Alguns princípios de planejamento e controle das atividades educativas foram definidos, como por exemplo: implantação dos sistemas de educação primária em todo país, assegurando o direito de educação para todos. Entretanto, a escola primária ainda permaneceu desvinculada da escola secundária. • 1962 – foram criados, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. • A "Reforma da Universidade de Brasília" e muitos movimentos de educação popular foram organizados procurando-se superar, no contexto educacional, o mecanismo de "transplante cultural".[7] Alguns principais: o Movimento de Educação de Base (MEB)/1961; os Centros Populares de Cultura (CPC)/1961; os Movimentos de Cultura Popular (MCP)/1960, etc. • Método de alfabetização de adultos do educador Paulo Freire – atingiu repercussão nacional e internacional. • Houve a recuperação de alguns dos princípios da Escola Nova, porém a educação foi dominada por interesses políticos e, não, científicos. • "Expansão da educação de massa com a criação do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) pela Federação Nacional do Comércio; Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e Sesi (Serviço Social da Indústria), ambos pela Confederação Nacional da Indústria".[8]	• Sob a influência, principalmente, de Viktor Lowenfeld, a arte como livre-expressão foi bastante valorizada nesse período. • Através da Escolinha de Artes do Brasil, com Augusto Rodrigues, em 1948, foram difundidos os ideais da Educação Através da Arte, em que a arte não era vista apenas como uma das metas da educação, mas como um processo próprio também criador. Buscava um ser humano completo através de um pensamento idealista e democrático, numa relação subjetiva com o mundo. Defendia a valorização intelectual, moral e estética a partir do despertar da consciência individual harmonizada com o grupo social. • A arte era aceita apenas como atividade extracurricular ou até extra-escolar, pois ainda não havia entrado no currículo como disciplina. • Com a Lei 4024/61, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, incorporando novos métodos que estavam sendo propagados na Europa. • "Primeiras influências da Bauhaus na escola secundária através do programa de desenho de Lúcio Costa".[9] • De 1958 a 1963 foi permitido, por lei federal, a organização de classes experimentais, o que contribui para a experimentação da arte nas escolas. Recebeu influência das concepções de Paulo Freire. • Dos Movimentos de Educação Popular, os CPC e os MCP, desenvolveram muitos trabalhos culturais e artísticos. Os CPC foram intimamente ligados à União Nacional dos Estudantes (UNE) e, portanto, eram muito bem aceitos pelos universitários. Tinham como base de atuação o teatro de rua, apresentando-se em praças, universidades ou sindicatos. Os temas das peças eram sobre os acontecimentos imediatos e em linguagem popular. Porém, não desenvolviam somente teatro. O CPC da UNE realizou: cursos de artes plásticas, cinema, filosofia; um filme e um documentário; exposições gráficas e fotográficas; o 1º Festival de Cultura Popular e a 1ª Noite de Música Popular Brasileira; patrocinou a gravação de discos, desenvolveu um programa de edições próprias, publicando literatura de cordel e fundou uma rede nacional de distribuição de arte e cultura. Os MCP já não foram tantos quantos os CPC. A arte representava o ponto de partida para se atingir uma análise crítica da

[7] RIBEIRO, Maria Luísa Santos, 1982, p. 154.
[8] BARBOSA, Ana Mae, 1989, p. 17 e 18.
[9] BARBOSA, Ana Mae, 1989, p. 17.

	realidade social. O diálogo entre a intelectualidade e o povo era essencial e a condição para estabelecê-lo dava-se a partir da valorização das formas de expressão cultural do povo e do encorajamento de seu potencial de criação. Para isso, a intelectualidade deveria despir-se de todo o espírito assistencialista e filantrópico. Porém, uma vez que tinham a educação de base e a alfabetização como atividades prioritárias e, que para isso, precisavam de recursos sistemáticos mantidos pelo meio oficial, ficaram praticamente restritos a Pernambuco e ao Rio Grande do Norte.

Séc. XX	
1964 – 1985 **Período de Ditadura Militar**	
EDUCAÇÃO NO BRASIL	**EDUCAÇÃO EM ARTE NO BRASIL**
• 1964 – Golpe Militar – proposta de reprimir os avanços populares: "a. o povo foi impedido de escolher seus governantes; b. acelerou-se a concentração da propriedade da terra e da renda; c. sindicatos foram invadidos e as greves impedidas pela força; d. condições de vida precária levaram ao empobrecimento e à marginalização de grande parte da população"[10] • 1967 – auge da repressão e do controle dos estudantes através de leis e decretos, que tornavam ilegais as entidades estudantis, impedindo sua organização. Mas, com a pressão que ainda exerciam, o governo fomentou a Reforma Universitária: vestibular classificatório, a universidade tornou-se um modelo empresarial, passou a ser organizada em unidades isoladas e houve vasta ampliação das vagas para as universidades superiores. • Mudança no regime político-administrativo do país. • Educação orientada para o desenvolvimento econômico. • Convênios educacionais com os EUA (MEC-USAID) – prestavam assistência técnica e financeira ao sistema educacional brasileiro. • A Igreja passou para o grupo privativista empresarial com a aprovação do governo. • Os conteúdos escolares foram tecnificados, tendo como principal finalidade a produção. • Do acordo MEC-USAID surgiu o EPEM (Projeto de Expansão do Ensino Médio) - estruturação do ensino através de programas de criação de escolas polivalentes (escolas-modelo: salas organizadas e estruturadas para que os alunos desenvolvessem suas aptidões) – desse contexto saiu o ensino profissionalizante - tentativa de frustrar os anseios da classe popular de chegar à universidade. • Lei 5692/71 – fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e novas denominações para o antigo ensino primário e médio. Objetivos: desenvolver as potencialidades e auto-realização, colocação para o trabalho e exercício consciente da cidadania. Tinha caráter profissionalizante, ou seja, de formação de mão-de-obra qualificada – técnicos de nível médio. Eliminação do Exame de Admissão. • Lei 7044/82 – Alterou dispositivos da Lei 5692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.	• A disciplina de Desenho, dada como Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, considerava mais o aspecto funcional do que a experiência em arte, pois visava uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho. • Reconhecimento da dança e do teatro somente nas festas comemorativas da escola, com a única finalidade da apresentação. • Final da década de 60 e anos 70 - influência das manifestações que estavam ocorrendo fora do espaço escolar: os festivais de música e teatro, mobilizando um grande número de estudantes. • Ainda nos anos 60 existiam pouquíssimos cursos de formação de professores na área de arte. Qualquer professor de outra disciplina ou que possuía alguma habilidade na área, poderia ministrar as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música. • Com a Lei 5692/71 a arte foi incluída no currículo das escolas, com o nome de Educação Artística, mas ainda considerada como "atividade escolar" e, não, uma disciplina. A ênfase era no processo expressivo e criativo do educando, com a valorização da tecnicidade em detrimento da cultura humanística e científica. • Com a introdução da "Educação Artística", não havia ainda professores habilitados e, muito menos, preparados para o domínio das várias linguagens (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) que a nova atividade exigia. Tal situação configurou-se na formação do professor polivalente em Arte, o que gerou o domínio superficial dos conteúdos das áreas específicas, tanto por parte do professor como dos alunos, ocasionando uma diminuição qualitativa dos saberes em arte e uma conseqüente proposta de atividades superficiais a partir de atividades expressivas e espontâneas. • Final da década de 70 e nos anos 80 constituiu-se o movimento Arte-Educação com o intuito de ampliar "as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área" [11]. Suas idéias e princípios propagaram-se por todo o país através de eventos (encontros, seminários, congressos) promovidos por universidades, associações de arte-educadores e outras entidades, a fim de se propor novos encaminhamentos à educação em arte.

[10] PILETTI, Nelson, 1997, p.126.
[11] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*, 1997, p. 30.

4. Retrato Instantâneo

Deixando a visão panorâmica que tratou da educação brasileira e da educação em arte nestes últimos cinco séculos, adentremos novamente na intimidade do *retrato*, a partir de um instantâneo de nossa prática ligada às disciplinas de Prática de Ensino e aos Estágios Supervisionados do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Após a última reformulação da Estrutura Curricular do Curso de Artes Visuais (1999) e procurando atender às exigências da Lei nº 9.394/96 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado ficaram assim configuradas:

- **Prática de Ensino I** (2ª série – 72 h – ministrada no segundo semestre) – referente à Organização, Orientação e Supervisão das atividades de Estágio Supervisionado na Educação Infantil;
- **Prática de Ensino II** (3ª série – 144 h – ministrada anualmente) – referente à Organização, Orientação e Supervisão das atividades de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental;
- **Prática de Ensino III** (4ª série – 108 h – ministrada no primeiro semestre) – referente à Organização, Orientação e Supervisão das atividades de Estágio Supervisionado no Ensino Médio;

Como principal objetivo das três disciplinas de Prática de Ensino, destacamos a realização da Prática de Ensino de Artes Visuais sob a Forma de Estágio Supervisionado através de um Projeto de Estágio, que procure ampliar a base política, epistemológica e profissional do Estagiário, a partir da busca de uma prática reflexiva e consciente, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

O Programa das três disciplinas é desenvolvido a partir de algumas etapas comuns, que se diferem apenas pelo material teórico trabalhado na Fundamentação para os Estágios e no formato dado a cada uma

no Período da Docência propriamente dita. De um modo geral, todas seguem um primeiro momento que se refere à Fundamentação e Orientação para a elaboração do Projeto de Estágio e a execução do Projeto através das seguintes etapas: Observação / Vivência / Coleta de Dados; Análise e Problematização dos Dados – Estudo dos Dados e Levantamento de Alternativas (com Fundamentação Teórica); Planejamento da Docência considerando os Estudos realizados nas etapas anteriores; Docência; Seminário de Avaliação e, Relatório Final.

As especificidades de cada uma das disciplinas ocorrem no Período de Docência da seguinte forma: Prática de Ensino I – realiza-se através de Projetos de Oficinas a serem desenvolvidas em qualquer classe da Educação Infantil individualmente ou em duplas; Prática de Ensino II – todo o procedimento exposto anteriormente deve ser realizado duas vezes: primeiramente, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental individualmente ou em duplas e, posteriormente, nas quatro últimas séries, tendo a docência individual como exigência; Prática de Ensino III – realiza-se através do Projeto de Mini-curso em Artes Plásticas (25 horas) aos alunos do Ensino Médio, através de docência coletiva (média de quatro alunos-estagiários por grupo).

Vale acrescentar que os Seminários de Avaliação e os Relatórios Finais são constituídos não só de uma descrição, mas também de uma análise sobre todo o processo de trabalho, a fim de se garantir um espaço para a promoção de uma prática que seja ao mesmo tempo reflexiva e consciente. Constante também dessas etapas é a exigência de registros do trabalho desenvolvido nas docências, através de fotos, da produção dos alunos e, no caso da Prática de Ensino III, de um vídeo editado entre cinco a sete minutos, dos Mini-Cursos realizados no Ensino Médio. É importante ainda destacar que, também no caso da Prática de Ensino III, há uma apresentação pública (outros alunos do Curso de Artes Visuais, alunos do Ensino Médio que participaram dos Mini-Cursos, professores, familiares, etc) desses Relatórios, envolvendo uma Banca de três professores do Curso de Artes Visuais (o

professor da disciplina, o professor que orientou o Projeto do Mini-curso e um professor convidado pelo grupo) para o fechamento da Avaliação Final.

De todo esse encaminhamento envolvendo as três disciplinas de Prática de Ensino, podemos considerar muitos ganhos, como: uma maior articulação entre a prática pedagógica e a formação teórica docente; um espaço de reflexão permanente das mais variadas dimensões da dinâmica escolar, principalmente daquelas ligadas à Educação em Arte; uma vivência profissional com responsabilidade e comprometimento dos supervisores e dos alunos-estagiários.

Contudo, muitos desafios ainda nos esperam. Alguns deles estão relacionados às várias preocupações e indagações já apresentadas anteriormente referentes ao que provoca a privação do desejo e do prazer no âmbito escolar e, curiosamente, na Educação Escolar em Arte, uma vez que ela deveria também abarcar uma Educação Estética. E, surpreendentemente, na maioria das vezes, o professor de arte não tem uma percepção clara das dimensões tanto artísticas como estéticas dos alunos.

É, então, dessa vinculação inerente entre a dimensão artística e a dimensão estética, muito negligenciada no âmbito da educação escolar em Arte, que gostaríamos de tratar no próximo capítulo, a fim de tentarmos, posteriormente, encaminhar algumas ligações com as principais questões já levantadas neste estudo.

CAPÍTULO 2

EM “ZOOM”: A DIMENSÃO ESTÉTICA

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.
José Saramago

Nas infinitas leituras que o Homem faz do Universo, serve-se permanentemente de condições inerentes à Arte e que apenas ela permite disponibilizar.

Visto que a Arte, um dos grandes meios de expressão humana – revelada pelo jogo de palavras, de gestos, de sons e de imagens – investiga cuidadosos sentidos a essas buscas que não trilham apenas o espaço da evidência, do comprovável e da razão, mas igualmente o espaço do sensível, da emoção e do fantástico.

Essa leitura do universo através dos códigos artísticos, laboriosamente realizada pelo homem, desperta-o também para a dimensão da experiência estética. Tal dimensão, em todo tempo é carregada de significados que são sempre representativos de uma determinada época e, conseqüentemente, de uma cultura afim.

A vivência estética é muito ampla, pois, vale ressaltar, que não provêm apenas da arte, embora seja ela a sua fonte mais notável de

investimento; ora podendo priorizar o domínio da razão, ora o domínio da emoção e da sensibilidade, traduzindo-se num jogo sedutor que perpassa e impressiona toda a história da humanidade.

É com a idéia de um movimento e transformação contínuos do homem, de sua história e de sua cultura, que percebemos a estética, definindo-se conjuntamente a esse movimento, num constante repensar, e não apenas de uma única maneira.

Neste capítulo, então, nos propomos a tratar da estética como um jogo permanente "entre/de" razão e emoção, ao mesmo tempo em que procurar situá-la no contexto escolar através de uma proposta de educação estética, tão importante quanto negligenciada no ensino de arte.

1. Buscando uma Posição

É muito comum ao iniciarmos qualquer reflexão sobre algo, procurarmos primeiramente elucidar seu conceito de uma forma mais imediata e, conseqüentemente, mais generalista. De acordo com a reflexão a que nos propomos, podemos nos perguntar: O que é Estética? Um dos meios mais rápidos e de que sempre nos valemos, é o dicionário. No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), por exemplo, encontramos duas proposições da maior relevância para nós:

> 1. Filos. Estudo das condições e dos efeitos da criação artística.
> 2. Filos. Tradicionalmente, estudo racional do belo, quer quanto à possibilidade da sua conceituação, quer quanto à diversidade de emoções e sentimentos que ele suscita no homem (p. 720).

Nelas podemos observar a associação de termos que nos conviria refletir, tais como: "criação artística", "estudo racional do belo" e "diversidade de emoções e sentimentos"; não só para esclarecimento, sobretudo de seu significado, como pelas várias nuanças, recorrentes da

história do pensamento e da ação humana, voltadas para a Arte. Exemplo disso é a associação da Arte com o Belo, que não se deu sempre, uma vez que foi apenas no Renascimento que se consumou a união teórica entre o Belo e a Arte, ajudados ainda por uma terceira idéia: a de Natureza.

De acordo com Pareyson (1989), sucessivas revisões do termo "estética" – da filosofia antiga e medieval onde inexistia uma estética propriamente dita; do *Settecento* em que a beleza tornou-se "objeto do conhecimento confuso ou sentível"; do início do *Ottocento* onde a arte imbuiu-se de sentimento, sendo absolutamente natural a associação entre "a teoria do belo a uma doutrina da sensibilidade" e a "filosofia da arte a uma teoria do sentimento"; ou do início do nosso século em que filósofos alemães tentaram diferençar da estética (até então aceita como filosofia do belo), uma "teoria geral da arte" que tencionasse "estudar a arte nos seus aspectos técnicos, psicológicos, éticos, sociais", entre outros, baseando-se principalmente no fato de a arte moderna rever o conceito de belo ignorando sua concepção clássica e tradicional e, até mesmo, perseguindo decididamente seu contrário, "o feio" (p. 15) – levaram hoje a um entendimento da estética como sendo toda teoria que, de qualquer modo, se refira à beleza ou à arte nos seguintes sentidos (p. 16):

> - qualquer que seja a maneira de delinear tal teoria: como metafísica – "que deduz uma doutrina particular de princípios sistemáticos"; como fenomenologia – pela interrogação e apropriação dos dados concretos da experiência; ou como metodologia – da leitura e crítica das obras de arte;
> - seja lá onde se encontre a beleza, no mundo sensível ou inteligível, como objeto da sensibilidade ou também da inteligência, como resultado da arte ou da natureza;
> - seja lá como a arte se conceba, como arte em geral (visando compreender toda técnica humana ou mesmo da natureza) ou como especificamente arte bela.

Sendo assim, é muito difícil precisar o termo “estética”, uma vez que, ainda segundo Pareyson (1989), ele foi historicamente se ampliando, tanto para indicar “as teorias do belo e da arte”, que inicialmente não possuíam nome específico, como também para compreender as mais novas teorias “que não só já não remetem a beleza à sensação ou a arte ao sentimento, como nem mesmo ligam a arte à beleza” (p. 15).

Para Pareyson (1989), pode-se chegar à estética através de duas orientações que são ao mesmo tempo distintas, mas convergentes. Pode-se partir da filosofia, “quando o filósofo estende o seu puro pensamento a uma experiência de arte”, ou da própria arte, “quando de um exemplo concreto de arte, ou de crítica, ou de história, emerge uma consciência reflexa e sistematicamente orientada pela própria atividade” (p. 20). Bayer (1993), da mesma forma, afirma que a estética sempre esteve ligada à reflexão filosófica, à crítica literária ou à história da arte e que, há muito pouco tempo, é que se estabeleceu como ciência, com um método próprio. Tentar fazer uma explicação sistemática da estética da antiguidade ou mesmo dela através dos tempos, seria inútil se não se falar daquilo que a cerca, ou seja, das “reflexões filosóficas, culturais, históricas e literárias em que se integrou” (p. 13). Reafirma ainda que:

> Esta história da estética transbordará pois – como a própria estética o fez -, de um lado, para a filosofia e, de outro, para a história da arte: parece isto não apenas inevitável, mas necessário. Os valores estéticos não estão isolados, são função dos valores morais e políticos (p. 13).

Tais caminhos são oriundos de uma vasta discussão sobre a estética ser ou não constituída da filosofia. Há teóricos que sustentam que ela é filosofia, constituindo-se num caminho de reflexão filosófica e, outros, que sustentam que a estética não é filosofia por, na verdade, representar algo que definem como intermediário entre a filosofia e a história da arte, ou porque ela não se encarrega de dar uma definição geral de arte, ou até mesmo porque os próprios testemunhos, doutrinas, reflexões, de artistas, críticos e historiadores,

substituiriam validamente toda uma estética filosófica ou elaboradas teorias filosóficas propriamente ditas.

Para Pareyson (1989) não é conveniente um posicionamento em qualquer um dos dois extremos, pois ambas as posições são arbitrárias, sendo mais conveniente uma mediação entre as duas. Visto que, ao considerarmos a estética filosofia, consideramos que ela é uma reflexão sobre a experiência, ou seja, que ela possui ao mesmo tempo um caráter tanto especulativo quanto concreto. Sobre isso, o autor ainda afirma:

> A estética é constituída deste dúplice recâmbio ao caráter especulativo da reflexão filosófica e ao seu vital e vivificante contato com a experiência: não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência da arte e do belo, cai na abstração estéril, nem naquela experiência de arte ou de beleza que, não elaborada sobre um plano decididamente especulativo, permanece simples descrição. Para definir seus próprios limites a estética deve fixar o ponto de conjunção entre teoria e experiência, evitando tanto sua separação quanto sua confusão, e, segundo o perigo apareça mais de uma parte ou da outra, acentuando ora a sua tarefa estritamente filosófica, ora o seu dever de concreção, coisas que não só não estão em contraste, mas caminham inseparavelmente unidas (p. 20).

Nessa ótica, a estética torna-se um campo bastante fértil de encontro de artistas, historiadores, críticos, sociólogos, psicólogos, pedagogos, filósofos, técnicos, entre outros. Deve-se apenas estar atento em relação ao momento em que se toca a experiência e a filosofia, aproveitando-se ao máximo “a experiência para estimular e verificar a filosofia e a filosofia para explicar e fundamentar a experiência” (p. 21).

Por possuir a estética esse caráter reflexivo, e a poética e a crítica também possuírem um caráter de reflexão sobre a arte, é muito comum que se veja a ambas incluídas na estética ou que mesmo as reduzam à própria estética. Ao contrário disso, apesar de ambas possuírem o caráter reflexivo, não se incluem na estética ou mesmo se identificam com ela, visto que preferencialmente fazem parte de seu objeto, ou seja, da experiência estética. Em outras palavras, como a poética e a crítica são experiência, logo são, também, objeto de reflexão da estética e, não, a própria estética.

Pareyson (1989, p. 21), faz um paralelo entre a poética e a crítica procurando definir e mesmo elucidá-las. Procuraremos apresentar suas colocações utilizando-nos de um quadro que possibilitará uma melhor percepção desse paralelo.

POÉTICA	**CRÍTICA**
- Diz respeito à obra por fazer.	- Diz respeito à obra feita.
- Tem a tarefa de regular a produção da arte.	- Tem a tarefa de avaliar a obra de arte.
- É programa de arte, declarada num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística – ela traduz em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte.	- É o espelho no qual a obra se reflete: ela pronuncia o seu juízo enquanto reconhece o valor da obra, isto é, enquanto repete o juízo com que a obra, nascendo, aprovou-se a si mesma.

A poética e a crítica, então, são totalmente "indispensáveis ao nascimento e à vida da arte" (p. 21). Isto porque, afirma o autor, que nem "o artista consegue produzir arte sem uma poética declarada ou implícita", como mesmo "o leitor consegue avaliar a obra sem um método de leitura mais ou menos consciente", mesmo que este método não esteja explícito, ou seja, "que a poética seja consignada num código de normas e preceitos ou a crítica governada por um método declarado" (p. 21). Assim, uma vez que a própria obra requer ser feita e avaliada, ela demanda tanto a poética quanto a crítica.

Com relação à estética ocorre o contrário, ela não possui caráter normativo e nem mesmo valorativo; ela não se preocupa em definir normas ou leis ao artista, como critérios ao crítico. Distante disso, ela busca estudar a estrutura da experiência estética e, nesse momento, sim, ela vai ao encontro da poética e da crítica. Quando, eventualmente, a estética fala de leis e critérios, ela não os define, mas os encontra na própria experiência da arte. Dessa questão, o autor ainda pontua que:

> Naturalmente a estética, ao tornar o artista e o crítico mais conscientes de seu respectivo trabalho, pode influir de modo decisivo sobre eles,

> sobre seu gosto e modo de criar e sobre seu juízo e modo de interpretar, isto é, tem o caráter de pura especulação que, mesmo não podendo traduzir-se em normas, exerce, todavia, uma influência decisiva sobre a conduta (p. 22).

Convém tratarmos ainda da estética em relação à teoria de cada arte, visto que à estética compete estabelecer o que é específico a uma determinada arte, mas num plano que interesse a todas as artes. Para isso devemos levar em conta todos os aspectos da experiência artística e, conseqüentemente, "as repercussões que a teoria de uma determinada arte pode e deve ter no âmbito das outras artes e as ressonâncias que, no tratamento de uma determinada arte, pode ter o tratamento geral de todas as outras artes" (p.23).

Não devemos dizer, com pena de confundirmos as coisas, que cada arte, por exemplo, tem uma estética própria o que daria uma interpretação divisionista a expressões muito conhecidas de todos nós: "estética das artes figurativas", "estética da arquitetura", "estética do cinema", "estética musical", entre outras. Essas expressões, enfim, referenciam uma diversidade no âmbito da experiência, onde de modo especial se aplicou a reflexão (p. 23).

Na verdade, cada tipo de arte apresenta à estética problemas especiais. E isto se torna uma falta grave da estética para com seu dever, se ela se descuida dos problemas especiais, a fim de se conservar indiferente e neutra. Dessa forma, quando se mantém num nível separatista, definitivamente, não se faz estética.

Pareyson (1989), ainda coloca que, do ponto de vista estético, não há poética ilegítima: "não importa que a arte seja compromissada ou de evasão, realista ou idealista, naturalista ou lírica, figurativa ou abstrata, pura ou carregada de pensamento, douta ou popular, espontânea ou refinada, e assim por diante; o essencial é que seja arte" (p. 25).

Por fim, o estético – aquele que pensa as questões da estética – esquiva-se de tomar posição referente às poéticas, pois assim evita criar uma polêmica de gostos, esforçando-se ainda ao máximo para não deixar que haja interferência de seu próprio gosto na sua teoria. Evidentemente, nunca poderá

se privar completamente de seu próprio gosto que é histórico e determinado pela cultura. Isso "seria como pretender que ele se despojasse de sua própria personalidade ou saísse de sua própria situação histórica" (p. 25). Deverá, portanto, deixar que seu gosto lhe oriente na conquista do "indispensável âmbito da experiência estética onde se alimenta" (p. 25). Para isso, o estético, não se vale apenas da interpretação, que é condicionada e possibilitada pelo gosto, mas também e, principalmente, da avaliação. A avaliação, sempre feita no interior de uma interpretação, "extrai o próprio critério diretamente da obra" (p. 25), servindo-se do próprio gosto não para estabelecer um critério de juízo, mas uma "via de acesso à obra" (p. 25).

Mesmo já existindo desde a antiguidade e até, pré-história, a denominação "Estética", derivada do termo grego *aisthesis*, que significa "o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade" (Nunes, 1991, p. 12), surgiu somente no século XVIII. Considerada como uma nova disciplina filosófica e tendo por objetivo "estudar o Belo e suas manifestações na Arte" (p. 10), teve como fundador Alexander Gottlieb Baumgarten (1714–1762). Na obra, Estética ou Teoria das Artes Liberais, de 1750, conceituou-a como a ciência do Belo e da Arte.

Baumgarten foi discípulo direto de Wolf (1679-1754), que segundo Bayer (1993), falseando algumas concepções de Leibniz (1646-1716)[12], criou "demarcações e abismos entre o conhecimento sensível e o conhecimento inteligível" (p. 179). Para ele o espírito humano estaria dividido em duas partes: "a *pars inferior*, que é a sensibilidade com a presença de idéias inatas e que não excede a esfera dos sentidos, e a *pars superior*, que compreende a lógica e o que ele chama entendimento" (p. 180). Deste modo,

[12] Segundo Bayer (1993), em Leibniz, não existe uma antinomia ou uma demarcação radical entre o sentimento e a inteligência. Para o autor, ele "encontra uma passagem entre as manifestações do ser: entre a matéria inanimada e a inteligência existe somente uma diferença de graus. Ainda que a estética de Leibniz fosse inteiramente intelectual, seria possível, nele, passar de um domínio a outro, da inteligência ao sentimento, e encontrar uma região particular à estética, não se opondo aqui a representação confusa nem ao pensamento nem ao sentimento. Se a atitude estética é uma atitude intelectual lógica e representa a visão confusa da perfeição, não há antinomia, e nós passamos de um domínio para o outro. Os discípulos de Leibniz intelectualizaram a sua doutrina" (p. 178).

então, pertenceriam às faculdades superiores as idéias claras e lógicas e às faculdades inferiores as percepções confusas (p. 180).

Partindo do Belo "como domínio da sensibilidade, imediatamente relacionado com a percepção, os sentimentos e a imaginação" (Nunes, 1991, p. 12), é que Baumgarten pautou o conteúdo da nova disciplina. Teve, fundamentalmente, como inspiração a idéia de que, tanto a Beleza como sua manifestação nas Artes retratam um conhecimento que é proporcional à nossa sensibilidade, mas confuso e diminuto em relação ao conhecimento racional, que é claro e tendendo para a verdade (p. 12). Baumgarten concebeu, então, a estética como uma ciência, sendo "a irmã mais nova da lógica" (Bayer, 1993, p. 180). Assim, fez dessa ciência, que primitivamente era tida como a ciência das partes inferiores, a ciência do belo.

Definindo o Belo como a "perfeição do conhecimento sensível" (Nunes, 1991, p. 13) e procurando "elaborar o domínio próprio da estética" (Bayer, 1993, p. 180) dividiu-o em duas grandes partes: a *teórica*, onde, tendo apenas uma preocupação com o processo intelectual, estuda as condições do conhecimento sensível correspondentes à beleza, uma vez que a perfeição do conhecimento sensível seria o belo; e a *prática*, "na qual, ocupando-se da criação poética, chega a esboçar uma espécie de lógica da imaginação, que contém os princípios necessários à formação do gosto e da capacidade artística" (Nunes, 1991, p. 13).

Segundo Bayer (1993), todos os teóricos alemães do século XVIII foram influenciados por Baumgarten, porém com uma tendência cada vez maior a não reduzir, como Baumgarten, a uma atividade exclusivamente intelectual, mas a um outro domínio, que ao mesmo tempo é sensação e sentimento (p. 182).

Para Read (1981), Baumgarten, ao definir a estética como a 'ciência do conhecimento sensível', originou a grande escola de estética metafísica representada por Kant e Hegel – "uma abordagem idealística e apriorística" (p. 18) da estética.

Kant refletiu sobre o desenvolvimento gradual do problema do conhecimento através de uma sucessão de Críticas: a Crítica da Razão Pura (da ordem da filosofia), a Crítica da Razão Prática (da perspectiva moral) e a Crítica do Juízo (da ordem da Estética). Segundo ele as fontes do conhecimento seriam duas: a Sensibilidade, por onde "intuímos os objetos, e, de acordo com as percepções dos sentidos, os representamos no espaço e no tempo (Nunes, 1991, p. 47) e, o Entretenimento, que tem a função de "sintetizar em conceitos as intuições da sensibilidade" (p. 47). A imaginação para Kant seria uma faculdade intermediária que faria a ligação entre as intuições da Sensibilidade com os conceitos do Entendimento. Quando a Imaginação consegue "fazer um acordo funcional da Sensibilidade com o Entendimento" (p. 51), em que se completam harmoniosamente, dá-se o prazer estético. Como mostra Nunes (1991):

> Trata-se, diz o próprio Kant, de um *jogo da imaginação* com as representações ou intuições, jogo esse que, utilizando livremente as representações ou intuições em face da ordem do Entendimento, nem infringe a sua estrutura, nem está subordinado a um de seus conceitos. Por isso, aquilo que a Imaginação produz, enquanto dispõe das representações para transformá-las em aparências, não de todo desligadas do pensamento, é dotado de *livre legalidade*, como se tais aparências, livremente constituídas, fossem objeto de possíveis conceitos, nunca entretanto formulados. É essa livre legalidade da Imaginação e do seu jogo funcional a causa da universalidade do prazer estético (p. 51).

As idéias de Kant sobre o juízo estético também são de grande importância, uma vez que embasam e influenciam significativamente toda a concepção romântica de arte mais adiante. A noção de gênio formulada pelo autor, como dom natural e inato, talento excepcional e específico para a arte, se encontra na figura romântica do artista, desenvolvida posteriormente por Schelling e Schopenhauer. Isso faz com que as Belas-Artes para Kant sejam, então, as artes do gênio, únicas regras dadas à arte. Pois, estas, não poderiam estar condicionadas por normas ou regras objetivas e exteriores à própria arte, que determinassem antecipada e arbitrariamente o valor da produção artística.

Em outras palavras, o que regularia a arte seria o dom e a genialidade do próprio artista.

O mundo após Kant ampliou bastante o número de esteticistas. O desenvolvimento da concepção idealista da arte foi todo baseado na estética de Kant. Read (1981) afirma que alguns escritores como, Fichte e Schelling, bem como Richter e Novalis, não merecem a mesma atenção que Schiller e Hegel. Os primeiros propõem uma discussão a partir de categorias abstratas, tais como fantasia e imaginação, forma e idéia, que dificilmente são relacionadas com obras objetivas de arte; da mesma forma que não há o envolvimento de qualquer método crítico e uma correspondência entre os fatos históricos. Schiller e Hegel, ao contrário, segundo o autor, são dignos de maior destaque.

Schiller, por se opor ao idealismo subjetivo de Kant, tentando ultrapassá-lo tornou-se, juntamente com Schelling, o principal precursor do movimento romântico na arte e literatura[13]. Com a publicação de 'Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade' (em 1793), talvez tenha feito "a contribuição mais importante à filosofia estética entre Platão e Croce" (p.19). Isto por considerar que Schiller na sua tese principal tenha reafirmado aquilo que Read (1981) chamou de 'o ideal mais apaixonado de Platão': o de que "a arte deveria ser a base da educação" (p. 19). Nas palavras do autor:

> Schiller argumentava que o desenvolvimento da sensibilidade estética era a base essencial para o desenvolvimento da razão e moralidade – que era o exercício formativo, por assim dizer, para a educação daquelas faculdades que capacitam o homem, não apenas a introduzir alguma ordem em sua experiência sensual, mas também a efetuar aquele equilíbrio entre instinto e razão do qual dependem de modo absoluto tanto a harmonia da vida quanto a vitalidade da arte (p. 19).

E Hegel "dá a expressão final e mais definitiva a uma filosofia idealista da arte" (p. 21). Assim como Schiller, ele reconheceu o caráter essencial da fase estética no desenvolvimento do homem. Entretanto,

[13] Movimento este que, segundo Read, nos fundamentos ainda somos parte dele. Observação importante para algumas considerações que faremos um pouco mais adiante sobre as concepções de educação e arte.

considerou a arte como apenas um estágio, tratando-a como uma fase a ser suplantada por outras superiores, como a religião e a filosofia, no progresso da mente em direção à verdade. Considerava que Beleza é Verdade, contudo, no sentido expresso “de que o belo é a aparência sensível da Idéia” (p. 21). A representação da verdade pela arte só pode se dar pelo sensível, que já é um estágio ultrapassado pela mente humana, que já não se satisfaz com tais representações. Caberia, então, à filosofia, “descartar-se da arte como dos brinquedos de uma infância que superamos” (p. 22). Apesar disso, Hegel, mostra “em toda sua *Filosofia da Bela Arte* uma sensibilidade real para com todas as formas de arte – uma sensibilidade com freqüência adiantada para sua época” (p. 21).

Também incluídos na estética metafísica encontramos os nomes de Schopenhauer, Herbart e Schleiermacher.

Segundo Read (1981), esse movimento da estética metafísica, da estética *a priori*, seguiu-se até meados do século dezenove, e que, por ser crescentemente complicado e de constantes excessos, acabou provocando uma reação. Os primeiros manifestantes foram os positivistas, que pretenderam realizar uma abordagem mais empírica da arte. Nessa linha podemos encontrar os nomes dos ingleses Herbert Spencer e Grant Allen, do francês Taine, e de outros como: Gustav Theodor Fechner, Gottfried Semper, Konrad Fiedler e Ernst Grosse.

De Spencer e Allen, Read (1981), afirma que conseguiram sair do âmbito meramente especulativo, porém sem permaneceram no campo da arte. De Fechner, o autor considera como aquele que verdadeiramente fundou a moderna ciência da arte, através de um estudo empírico e indutivo da obra de arte, inaugurando métodos experimentais que ainda hoje são utilizados em laboratórios psicológicos do mundo inteiro.

Aos três últimos, foi atribuído maior importância no que diz respeito ao tipo de estudo empírico que desenvolveram. Considerado no campo da arte como o materialista histórico, Semper desenvolveu seu estudo com base nas obras de arte que se perpetuaram no decorrer da história, a

começar da seguinte indagação: diante da multiplicidade artística, que formas poderiam ser consideradas universais e típicas? Fiedler, apesar de negligenciado e subestimado na Inglaterra, desenvolveu com considerada mestria algumas das idéias de Semper. E Grosse, que se desprendendo da idéia de que a arte se limita às produções da tradição greco-romana, persevera na idéia de que a ciência da arte reúne, como qualquer ciência humanística, "toda a gênese e o escopo da atividade artística" (p. 26).

Paralelamente à abordagem empírica e baseando-se "no princípio de que a ontogenia repete a filogenia, sérios estudos sobre a arte de crianças foram realizados por Bühler, Wulff, Eng e Lowenfeld. Estes estudos corroboraram completamente para validar o método genético na estética. Tais autores ao considerarem positivas as características da arte da criança, como a legítima ingenuidade e a simplicidade da perspectiva infantil, influenciaram de modo considerável os artistas da arte moderna. Posição similar também ocupa a arte primitiva. Tanto a arte infantil, quanto a arte primitiva teriam sua origem em um exercício ou atividade dos sentidos e de intuições elementares, no caso das artes plásticas. Representariam um modo exigente de expressão, podendo atrair a sensibilidade estética de todo um grupo.

A fim de responder questões essenciais da estética, tais como indicações de preferências e o por quê de uma determinada forma ser mais agradável que outra, o método genético necessitou de outro, o método psicológico. Pois:

> Não é possível explicar o prazer ou satisfação que extraímos dos elementos formais na arte enquanto não desnudarmos a fisiologia das respostas instintivas, explicarmos o papel representado pelo padrão na estimulação da agudeza visual, a relação do ritmo com os movimentos corporais e talvez (como os chineses gostariam que acreditássemos) cósmicos, a atração inconsciente dos símbolos representativos e não-representativos, o efeito emotivo das cores e tons puros, e assim por diante (Read, 1981, p. 28).

As modernas teorias psicológicas da arte estão voltadas, em sua maioria, para pesquisas em torno do que se chama de teoria da *Einfühlung*, ou

empatia. Seus maiores expoentes são os alemães: Karl Groos, Theodor Lipps, J. Volkelt e Max Dessoir. Em contraste com as teorias anteriores que se preocupavam mais com o objeto artístico e sua criação, estas acabam por vezes se tornando tão generalizadas que perdem sua aplicação mais específica às obras de artes. Sustentam que o prazer estético estaria "na natureza da relação simpática estabelecida entre o espectador e a obra de arte" (p. 29).

Com relação ao aspecto criativo e seu processo, é fundamental para as teorias psicológicas "a noção de que a arte é a expressão através dos sentidos de estados de intuição, percepção ou emoção, *peculiares ao indivíduo*" (p. 32)[14]. Na moderna psicologia não se justifica "a noção de que a arte é em primeiro lugar uma atividade intelectual preocupada com a formulação de idéias absolutas ou tipos ideais" (p. 32). Para Read (1981), a arte para essas teorias "preocupa-se com a sensibilidade, com a cognição visual, com a simbolização, mas nunca com a intelecção, a generalização ou o julgamento" (p. 32) e, portanto, com a natureza em si do processo estético. E isso, para ele, representa um dogma reforçado por toda a moderna ciência da arte, com grandes influências sobre a prática da arte contemporânea, que às vezes resiste e em outras se entrega a ele.

Para finalizar, de acordo com este último autor, as pesquisas da moderna ciência da arte não foram negligenciadas por qualquer filósofo contemporâneo, que sempre considerou a arte como importante e necessária ao espírito humano. Contudo, nenhum propôs uma maior integração da arte ao sistema de filosofia moderno.

Reafirma ainda a posição ocupada por Hegel, como aquele que tenha dado "uma posição adequada ou justa no âmbito de uma visão unificada do universo" (p. 33). Croce, como tendo feito uma tentativa, porém, uma tentativa que rejeitou a manifestação da abordagem empírica e psicológica, e que por isso, acabou findando num idealismo extinto, em grande parte suplantado pelas mesmas abordagens rejeitadas.

[14] Grifo do autor.

Read (1981) também aponta como relevantes as obras de Henri Bérgson, apesar de nunca ter escrito uma especificamente voltada para a estética. Mesmo assim, mostra um responsável conhecimento no assunto nos vários escritos, sumariando com grande propriedade, a “revolução no pensamento que acompanhou e que sanciona a revolução na arte contemporânea” (p. 34).

2. A Dimensão Estética e a Educação

Neste primeiro momento fizemos considerações gerais sobre a estética, nas quais procuramos abordar uma visão genérica do seu significado, bem como algumas de suas variações no decorrer da história do pensamento humano em torno do estudo das artes.

Reflexão igualmente importante e, que é também de nosso interesse, diz respeito à articulação da dimensão estética com os campos da educação e da cultura e, mais especificamente, da arte na educação.

2.1. A grande articuladora: a cultura

O Brasil, desde o tempo de seu descobrimento – e até parece que ele só começou a existir aí -, recebeu uma série de influências de outros povos, devido às colonizações. Incorporamos e metabolizamos uma série de práticas culturais que acabaram por demarcar essa diversidade cultural que temos hoje, bem como as especificidades expressas regionalmente.

E Rubem Alves (*apud* Duarte Jr., 1981), tentando nos fazer sentir a cultura, assim nos fala dela:

> A música que me faz rir ou chorar, o alimento que me apetece ou me é indigesto, a carícia que alegra ou me entristece: tudo isso está relacionado às minhas próprias raízes culturais, às minhas aspirações e àquelas formas específicas de entender e sentir a vida, que são peculiares à cultura à qual pertenço (p. 45).

Do mesmo modo que Alves fala da cultura através dos sentimentos do homem, Duarte Jr. (1981) também afirma que "homem e cultura estão indissoluvelmente ligados: só há cultura através do homem, e o homem só existe pela cultura" (p. 46). A criação da cultura se faz através da humanização da natureza e por sucessivos atos da imaginação humana, pois a imaginação "é o traço distintivo do homem: através dela este transcende a imediatidade das coisas e projeta o que ainda não existe" (p. 47). Segundo Huizinga (*apud* Duarte Jr., 1981), a cultura "surge no jogo e enquanto jogo, para nunca mais perder esse caráter" (p. 47). Logo, a existência humana se deu desde o seu início de forma lúdica: "dispondo os elementos do mundo em torno de si, numa ordem que dava sentido à sua ação – o que significou a criação da cultura" (Duarte Jr., 1981, p. 47-8).

A cultura, então, vai contraindo determinada 'forma' a partir da organização de seus 'valores' e de seus 'elementos constituintes'. E esses elementos são:

> os mitos, as relações de produção e troca de bens, a organização política, as artes, os instrumentos (a tecnologia), etc. Cada um desses elementos concretiza determinados valores, tornando-os significantes; o conjunto de todos eles compõe a visão de mundo (a forma) da cultura (p. 50).

A arte como elemento da cultura, possibilita ao artista transformar coisas e idéias, dando-lhes novas formas e significados, interferindo de maneira singular no seu espaço. Todas essas produções e atividades artísticas e estéticas feitas pelo homem estão impregnadas de determinantes histórico-sócio-culturais que foram por eles "apreendidos, conservados ou transformados" (Fusari & Ferraz, 1993, p. 105). Por sua vez, as obras de arte dos artistas por seu caráter criador e vivo também deixam na

cultura a sua marca. É como já nos disse Manuel Bandeira[15]: “O poema [a arte] deve ser como nódoa no brim”; a arte deve ser como a vida. E sendo, certamente, como “a mais complexa e enigmática das atividades humanas” (Pareyson, 1989, p. 43). É a vida penetrando na arte, e a arte agindo na vida (p. 43).

E nessa história no tempo, cultura e arte vão se criando e re-criando, numa temporalidade e intemporalidade sem fim:

> Temporal na sua existência, que nasce e morre, e intemporal, no seu valor universal e perene, temporal e, juntamente intemporal, no seu nascimento e na sua vida, a obra é, ao mesmo tempo, filha e vencedora de seu tempo, dominadora e vítima do tempo que a sucede, mostrando assim, nestas estridentes contradições que são inerentes à sua realidade, o caráter misterioso e insondável da arte” (Pareyson, 1989, p. 104-5).

Ao que Martins (1998) também apregoa:

> A verdade é que a arte não envelhece porque o ser humano que a contempla é sempre novo, ou terá um olhar outro e estará realizando uma infinidade de leituras porque infinita é a capacidade do homem de perceber, sentir, pensar, imaginar, emocionar-se e construir significações diante das formas artísticas. Nesse sentido, a obra de arte, mesmo tendo data e procedência, transcende o tempo e transpõe fronteiras, por isso é patrimônio cultural da Humanidade. Pertence a quem dela fruir, seja um operário egípcio do tempo dos faraós, seja o habitante de uma plataforma espacial do ano de 2075 (p. 61).

Pareyson (1989) também considera que a arte, por sua humanidade inerente, pode exercer na vida notáveis funções: educadora, moral, religiosa, científica, política, social (p. 42). Nesse caso, embrenhemo-nos um pouco mais pelos labirintos dessa sua função educadora.

2.2. A omissão do artístico e do estético

[15] Poema “Nova Poética” de Manuel Bandeira.

Que a arte faça parte do contexto cultural, acreditamos que isso não gere mais a menor dúvida. Entretanto, que a cultura possa ser usada como sinônimo de arte, é uma questão diferente.

Como já vimos no primeiro capítulo deste trabalho, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 – estabeleceu no seu artigo 26, parágrafo 2º, o seguinte encaminhamento para a educação em Arte: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a *promover o desenvolvimento cultural*[16] dos alunos".

Se observarmos bem, no fim deste artigo não consta: ... promover o desenvolvimento *artístico, estético* e *cultural* dos alunos. Por que será? Será que foram termos que esqueceram de imprimir? Ou será que não deveriam estar ali?

É claro que podemos dizer que estão no texto de forma implícita, mas eles jamais poderiam estar só implicitamente. Fusari & Ferraz (1993), no texto *O compromisso de saber arte e saber ser professor de arte*, dizem que existem muitas abordagens teórico-metodológicas para se ensinar e aprender arte, mas que "poucas têm se preocupado com as elaborações estéticas e artísticas dos alunos" (p. 51). Para ambos os termos elas propõem uma definição.

Para a concepção de artístico, as autoras definem:

> Relaciona-se diretamente com o ato de criação da obra de arte, desde as primeiras elaborações de formalização dessas obras até em seu contato com o público. O *fazer artístico* (a criação) é a mobilização de ações que resultam em construções de formas novas a partir da natureza e da cultura; é ainda o resultado de expressões imaginativas, provenientes de sínteses emocionais e cognitivas (p. 54).

E para a concepção de estético:

> Diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço

[16] Destaque nosso.

> sociocultural (...) A diversidade de atitudes estéticas do homem frente à realidade é tão multifacetária quanto são variados os fatores culturais e sociais, responsáveis pela formalização dos sentimentos estéticos e práticas artísticas. Por isso é importante um aprofundamento teórico para que se possa discutir também a abrangência dos fatores culturais e sociais na formalização do pensamento e ação educativa em Arte (p. 52).

As autoras ainda apresentam um quadro-síntese com as principais articulações do processo artístico (anexo 1), através de intermediações entre: o artista, a obra, a difusão e os apreciadores. Isto significa dizer que a dimensão do artístico e do estético é muito maior que apenas a criação, pois uma obra artística só se completa com a atuação do apreciador e com a investigação de como se processa a difusão da obra de arte na dimensão da cultura e da sociedade.

Quando lemos os textos mais atuais que falam sobre o ensino de arte, ou mesmo os mais antigos que já faziam uma associação da arte com a cultura, há sempre uma ligação do termo cultural com os termos ‘estético’ e ‘artístico’ ou ‘cultura artística’. Será que talvez a preocupação em relação à obrigatoriedade do ensino de arte na educação básica tenha sido tão grande, que não se tenha percebido claramente o restante do texto da lei e a falta do *artístico* e do *estético* tenha passado despercebida? Essa elevada preocupação com a obrigatoriedade consta até do texto do próprio PCN-Arte (1997):

> Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área (p. 30).

Ou será que esta é uma hipótese ingênua demais, quem sabe?

Na realidade, na Lei que rege o ensino da arte hoje, há uma submissão total da arte à cultura, como que para não deixar qualquer abertura para idéias divergentes. Exemplo disso seria a de não deixar brechas para o desenvolvimento da concepção de arte como expressão, pois, como veremos a

seguir, toda a visão da arte como cultura está associada à concepção de arte como linguagem.

Vincent Lanier (1999) já afirmou num determinado momento histórico, que o que realmente precisávamos era devolver “a arte à arte-educação” (p. 45). Será que esta não seria uma reflexão ainda bastante atual? Pois, a cultura não é só da arte, mas na mesma intensidade de várias outras instâncias da sociedade, como por exemplo, da educação como um todo. E assim sendo, deve ser de todas as outras áreas da escola.

O texto da Lei como está é perigoso, porque de certa forma, vem reforçar o equívoco em relação ao papel do professor de arte, tido como aquele único responsável pelas “festinhas” e “acontecimentos culturais” promovidos pela escola. Sem levarmos em conta que nossa formação acadêmica, acima de tudo, é artística e que esta definição da Lei pode nos levar a uma não exigência dessa formação específica, uma vez que o professor de arte poderá ser apenas um ‘difusor cultural’, um ‘promotor cultural’, um ‘articulador cultural’..., ou seja, a disciplina de Arte poderá ser trabalhada por qualquer pessoa que tenha conhecimentos sobre a cultura, ou ainda, e o que é pior, por um simples ‘animador’ cultural. Neste caso, e a formação também artística e estética, onde fica? Não podemos perder de vista de que é “a arte [que] alimenta a própria arte” (Picasso *apud* Martins, 1998, p. 140).

Se pensarmos também, via os eixos que o PCN-Arte apresenta como sendo os norteadores de ações que favorecem a interação da criança com a dimensão da arte – a produção, a fruição e a reflexão –, um encaminhamento que vise ‘promover o desenvolvimento cultural dos alunos’, é tão amplo que se torna pobre. E sem a intenção de ser fatalista, o que observamos é que, se a interpretação da Lei for nesse sentido que aqui consideramos, estamos correndo o risco de viver o pior retrocesso da história da arte na educação brasileira.

2.3. Os fundamentos da “Torre de Babel”

Diante do que já foi colocado no primeiro capítulo deste estudo, onde foi apresentado o movimento da educação e da educação em arte no Brasil, finalizando com algumas considerações a respeito do ensino de arte na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9394/96 e, outras, sobre os PCN-Arte, podemos ter um panorama do quanto as concepções de arte e de ensino de arte estão obscuras para o educador da área. Um exemplo simples pode ser aquele que Penna (1998) já nos colocou, sobre a falta de clareza dos professores que lêem os PCN-Arte, em relação a alguns conceitos básicos.

Essa forma de abordagem tão generalizada dos PCN-Arte implica numa série de mal-entendidos e constrangimentos, gerando encaminhamentos completamente equivocados e arcaicos. Nos acompanhamentos dos Estágios Supervisionados e discussões nos Seminários de Avaliação que realizamos na disciplina de Prática de Ensino em nossa universidade – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / UFMS –, bem como em reuniões que realizamos entre alguns professores da área de pesquisa de Arte-educação da UFMS e representantes da mesma área das Secretarias Estadual e Municipal de ensino, percebemos entendimentos e encaminhamentos totalmente antagônicos para o ensino de arte em nosso Estado. A partir do mesmo documento – PCN-Arte –, o Município encaminha ações voltadas para a polivalência enquanto que, o Estado, ações voltadas a projetos interdisciplinares. Para o professor, que trabalha nas duas redes de ensino e que na sua maioria – que é o caso principalmente da rede municipal – não tem formação na área ou ainda está em formação, torna-se bastante confuso. Ter que trabalhar a partir de dois processos diferenciados, em que um, na realidade, elimina a ação do outro – uma vez que polivalência e interdisciplinaridade se opõem por natureza – cria no professor uma instabilidade enorme.

Frente à essa verdadeira "Torre de Babel" julgamos que seria benéfico ao nosso estudo, retomarmos alguns fundamentos que subsidiariam o professor a um melhor entendimento desse conjunto de práticas pedagógicas caóticas. De modo que pensamos em começar fazendo um breve retorno às diversas abordagens para a educação em arte, dando maior destaque para o que Barbosa (1984) chamou de debate conceitual e metodológico através de duas categorias de justificativas funcionais para o ensino de arte: o contextualismo e o essencialismo. Em seguida, abordaremos o contraponto entre a arte como expressão e a arte como linguagem, tendo por base os PCN-Arte. E, por último, gostaríamos de tratar de algumas implicações provenientes de práticas polivalentes na educação em arte e fazer algumas referências às ações interdisciplinares, por conta das ações que vem sendo orientadas em nosso Estado para a educação em arte.

Contextualismo X Essencialismo

Ana Mae Barbosa, em 1984, no seu livro *Arte-educação: conflitos e acertos*, atentava para "a mecânica do fazer não refletido pelo professor" (p. 53), e também pelo aluno, e que seria esta a prática dominante no ensino da arte no Brasil. Hoje, quase vinte anos depois, o que observamos em nosso trabalho de orientação e supervisão de estágio, é que ainda há um grande despreparo do professor e pouquíssima reflexão sobre o seu trabalho e suas vicissitudes.

Num de seus textos Elliot Eisner (1999)[17], fala de duas clássicas tensões na História da educação norte-americana, de dois pólos que, na realidade, são plenamente conhecidos também por nós educadores brasileiros por entre as várias influências pelas quais passamos. O ponto de partida para as decisões educacionais, numa dessas duas tensões, seria "a criança, suas necessidades, seus interesses, seu desenvolvimento único e, na outra, seriam

[17] Publicado no *Journal of Art & Design Education.* Londres, 1988, v. 7, n.2, constante do Livro: Arte-educação: leitura no subsolo de Ana Mae Barbosa.

“os assuntos a serem aprendidos, seus valores, sua estrutura, suas características únicas” (p. 83). O autor apresenta um comentário feito por Dewey (1902) a esse respeito, que dá resumidamente um bom panorama deste quadro de tensão:

> A oposição fundamental entre a criança e o currículo estabelecida por esses dois módulos de doutrina pode ser duplicada em uma série de outros termos. Disciplina é a palavra-chave dos que enfatizam o currículo; interesse é a bandeira de lutas dos que enfatizam a criança. O ponto de vista dos primeiros é lógico, dos últimos, é psicológico. Os primeiros enfatizam a necessidade de treinamento adequado e desenvolvimento por parte do professor; os últimos enfatizam a necessidade de uma relação simpática com a criança, de conhecer suas inclinações naturais. “Orientação” e “controle” são as palavras-chave de uma corrente, “liberdade” e “iniciativa” são o lema da outra. A lei é afirmada aqui, a espontaneidade é proclamada ali (p. 83).

Tínhamos então, numa organização mais didática, do lado que enfatizava o currículo: a palavra-chave era a disciplina, o ponto de vista era mais lógico, havia uma exigência de desenvolvimento do professor através de treinamento adequado, tinha como lema a ‘orientação’ e o ‘controle’ e, como meta, a afirmação da lei. Do lado oposto, e que enfatizava a criança: a palavra-chave era o interesse, o ponto de vista era mais psicológico, havia uma exigência maior de estabelecimento de uma relação simpática entre o professor e a criança, em que aquele deveria conhecer as inclinações naturais desta, seu lema era a ‘liberdade’ e a ‘iniciativa’ e, sua meta, a aclamação da espontaneidade.

Sobre isto ainda afirma Eisner (1999), que trinta e seis anos depois, Dewey escreveu outro livro, *Experiência e educação* (1938), induzido pelas interpretações exageradas de alguns de seus seguidores. Percebeu que o que os educadores americanos progressistas “estavam cometendo era uma excessiva correção dos excessos da escola tradicional” (p. 84). Ao que Eisner complementa: “o que Dewey viu, para o seu desânimo, foi uma forma de educação progressista que desenvolvia sua agenda educacional principalmente pela oposição ao ensino tradicional” (p. 84). No caso americano, Dewey chegou à conclusão de que isso foi uma lição que valia a pena ser revista, pois

a solução não estaria na excessiva rigidez e nem no *laissez-faire*[18], e nem tão pouco a adoção do meio termo. Para o caso americano, a proposta de Dewey foi a de "elaborar um programa da prática educacional baseada em uma concepção adequada da experiência" (p. 84). E no nosso caso? Sabemos que o mesmo movimento também ocorreu conosco, educadores brasileiros. E como não assumirmos que esta tensão até agora permanece em nossas escolas?

Da mesma forma que, enleados às tendências educacionais gerais, também nos encontramos enleados às diversas concepções de arte e, mais especificamente, às concepções que articulam a arte ao ensino. Voltando a algumas linhas acima, somos mesmo um grupo de professores ainda despreparado, e muitas vezes, equivocado. Sem querer partir para uma reflexão em busca de quem é a culpa, pois nesse momento para nós a relevância não estaria aí, tentemos retomar algumas concepções importantes para o nosso ensino da arte.

Desde o Romantismo, século XIX, notava-se uma crescente consciência dos artistas de tentarem se libertar dos ideais clássicos e limites impostos pela arte acadêmica. Já no início do século seguinte, com as vanguardas, houve uma transformação maior desses ideais, sendo possível perceber que a arte não era uma prerrogativa de culturas superiores e "que nem tão pouco o artista deveria ser a imagem do humanista idealizado no Renascimento" (Coutinho, 1995, p. 38). O público agora poderia também dispor agora de uma arte até então não admitida como: "a arte popular, a arte não-européia, a arte primitiva, arte infantil e a arte dos loucos" (Dynton *apud* Coutinho, 1995, p. 37).

No entanto, esse maior interesse pela arte infantil adveio dos princípios do Expressionismo que mais radicalmente afirmava os valores do individualismo, da auto-expressão e do valor da experiência pessoal, bem como a descoberta de que produções abstratas podem ser tão positivas quanto as produções temáticas, numa valorização das cores, das texturas, das

[18] Termo francês que na linguagem educacional corresponder ao "deixar fazer", a posição em que tudo é permitido, sem resistências.

pinceladas do autor, enfim da expressão. Isto levou a uma nova percepção da produção infantil que não foi mais vista como uma imitação da arte adulta e de valor estético ausente. Logo, muitos artistas passaram a ver as linhas e as composições infantis como uma arte original, genuína, nascendo daí os princípios da livre-expressão. A isso Coutinho (1995) acrescenta:

> Nasce aí a idéia da livre-expressão, que se baseia na noção de que a arte não é ensinada mas expressada e que o ato de desenhar é natural em qualquer criança a partir dos dois anos de vida: basta que lhes dêem as condições favoráveis de incentivo e liberdade para que ela exerça o seu espontâneo poder criador" (p. 39).

A autora nos chama a atenção para o fato de que essa visão da produção infantil ficou por um bom tempo limitada apenas ao meio artístico, não atingindo os educadores e nem as escolas, que mantinham um modelo rígido e técnico de ensino da arte a fim de atender à demanda de desenvolvimento tecnológico e industrial crescente.

Mais tarde, num processo similar, a arte se impregnou das noções psicanalíticas através do movimento Surrealista. Mas, "foram os estudiosos da personalidade que incorporaram e enalteceram tais idéias e as traduziram em termos positivos no que se refere a uma nova visão da criança e sua arte" (p. 39). A criança passou a ser vista não mais como uma miniatura do adulto, mas como um ser com características próprias. Houve um maior respeito ao grafismo infantil, que se tornou um importante meio de "liberação emocional, afetiva e de expressão do inconsciente" (p. 39). Entretanto, esses aspectos pouca importância tiveram em relação à educação, pois se destinaram apenas a fins terapêuticos.

Por conseguinte, Coutinho (1995) procura sintetizar dizendo que:

> Ao valor estético, colocado em evidência pelo expressionismo, somaram-se novos dados trazidos à luz pela psicanálise, junto com a compreensão de que o ato de produzir símbolos gráficos é uma maneira de a criança se relacionar com o mundo, de forma rica, pessoal e até

> crítica, e que esse processo é importante para o seu desenvolvimento global" (p. 40).

Outras idéias a respeito do papel da arte na educação surgiram após a Segunda Guerra Mundial e como conseqüência da mesma. Herbert Read, crítico de arte, foi quem desenvolveu estas idéias, de expressão de abatimento pós-guerra, definindo-se como uma 'visão idealista e romântica'. Julgou-se que a arte, a partir de suas qualidades como a beleza, o equilíbrio e a harmonia, poderia servir de 'elo de ligação' entre conteúdos pedagógicos variados. A vinculação desses conteúdos variados à arte poderia se constituir numa "unidade capaz de educar, no sentido de formar um homem com uma nova mentalidade, para um novo mundo, voltado para os ideais da paz coletiva" (p. 40). Logo, respondendo pelo termo de "educação através da arte", estas idéias mudaram o ponto central de discussão da livre-expressão para o empenho de se integrar de forma extensa a arte nas escolas e, assim, poder modificá-las. Deste modo, a educação através da arte transformou-se em militância, com a arte ajudando a construir um mundo melhor, através de homens criativos no mais alto grau, totalmente distintos daqueles criados pela guerra.

De acordo com a autora nos anos seguintes, essas três visões predominaram nas questões teóricas e práticas da educação em arte, acrescentando-se apenas outras influências e variando-se a ênfase em uma ou em outra. Uma influência marcante foi a da nova Bauhaus, difundida por Albers nos Estados Unidos, que sugeria integrar "auto-expressão e gramática visual (...) para revelar uma preocupação não só com a produção da arte, mas principalmente, com a reflexão acerca desta produção" (Barbosa *apud* Coutinho, 1995, p. 40).

Apesar de ser apropriada para a época a proposta de Albers não teve muita ascendência, pois na época existia uma forte tendência expressionista que, aliada às propostas da Escola Nova, resultaria no experimentalismo da década de 60.

Nessa ocasião a Educação Artística também fez parte deste contexto, passando também a considerar os conceitos da Escola Nova de experimentação e pesquisa. Tais conceitos de não-interferência no trabalho do aluno prezando sua espontaneidade e criação, já foram explicitados acima nas tensões a que Eisner se referiu na História da Educação.

Esse momento foi representativo de práticas espontaneístas, pouco ou nada fundamentadas, "onde livre-expressão e pesquisa se confundiam com mais puro *laissez-faire*" (p. 41).

Em meados da década de 70 e, principalmente, na década de 80, muitas críticas a esse estado de coisas começaram a surgir. Fundamentalmente com relação aos métodos utilizados pela Escola Nova que acabaram numa prática de diluição do ensino na pesquisa. Novas reflexões sobre o ensino da arte começaram então a surgir.

Uma delas foi ligada, segundo Barbosa (1984), a uma concepção da função da arte para a sociedade e para a educação. A função da arte na educação tem sido determinada de acordo com duas categorias de justificativas para o ensino da arte: uma chamada de contextualista e, outra, chamada de essencialista.

A abordagem contextualista, assim designada por Elliot Eisner – especialista sobre currículo e sobre ensino da arte nos Estados Unidos – "enfatiza as conseqüências instrumentais da arte na educação, baseando a dinâmica interativa entre objetivos, métodos e conteúdos nas necessidades da criança" (p. 54).

De acordo com este princípio, um programa de arte para ser estabelecido deve partir do conhecimento das características das crianças que serão trabalhadas, bem como das necessidades da sociedade na qual estão inseridas. Essas necessidades, contudo, são destacadas pelos professores de formas diferentes; alguns priorizam as necessidades sociais das crianças, e outros, as necessidades psicológicas destas.

Os professores que enfatizam as necessidades sociais são aqueles que estão mais engajados numa reflexão social e que, portanto,

precisam estabelecer um programa de arte que parta das reais necessidades da comunidade e dos problemas enfrentados pela sociedade. Procuram "relacionar a arte com a dinâmica e com modelos alternativos de comportamento social, como colocou Lanier ainda em 1969" (Coutinho, 1995, p. 41). O grande problema que esta linha de abordagem social pode enfrentar é servir a objetivos ilegais, principalmente políticos, "através de modelos de submissão facilmente escamoteados" (Barbosa, 1984, p. 55).

Já os que enfatizam as necessidades psicológicas das crianças, centram-se mais "no desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, na percepção, na catarse, na auto-realização, na estruturação mental dos símbolos nos mecanismos internos do jogo simbólico" (p. 54).

Alguns educadores criticaram muito a abordagem contextualista, uma vez que viam nela a arte sendo usada para se alcançar objetivos fora do âmbito da cultura. Vincent Lanier, anos depois, numa autocrítica à sua prática contextualista, escreveu que, nestes últimos quarenta anos, "a psicologia e posteriormente, embora em menor grau, a sociologia e a antropologia dirigiram a atenção dos arte-educadores para referenciais não artísticos (...) [e que] a arte (nestes casos) é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma mas como veículo" (*apud* Coutinho, 1995, p. 42).

Ao que o autor ainda continua:

> Por alguns anos acreditei e investi na mesma posição, embora o alvo para o qual procurei encaminhar nossa atenção tenha sido mais social que propriamente individual. Minha opção como linha direcional em programas de arte-educação tem sido usar a arte como meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atua e como isso pode ser incrementado. Isso significa, naturalmente, a arte a serviço da responsabilidade social. Ainda acredito nisso e continuarei a difundir essa idéia embora esteja convencido de que esse esforço é inútil. O entusiasta cedo ou tarde acaba desanimado, pois, essa experiência, mais do que propriamente equivocada, é exaustiva. Conseqüentemente, vou me concentrar por ora num degrau intermediário essencialista: o desenvolvimento de um conceito central forte, vinculado a referenciais artísticos (Lanier *apud* Barbosa, 1999, p. 45).

Coutinho (1995) ainda acrescenta que Lanier criticava ainda o fato da arte-educação se voltar demais para a produção – práticas típicas de atelier –, defendendo um trabalho que da mesma forma se voltasse "para a reflexão sobre a natureza e a função das reações estéticas próprias do indivíduo" (p. 42). Sendo que, para ele, o "progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais" (*apud* Barbosa, 1999, p. 45), é que deveria ser a principal referência para o professor de artes plásticas.

Desta forma, a abordagem essencialista surge como uma reação ao contextualismo e, é definida, fundamentalmente, pela função que a arte tem para a própria natureza humana como um todo. Sua contribuição para a educação está justamente nas suas especificidades e que, de certa forma, estão ausentes em qualquer outro campo de estudo. Isto é, sua presença na escola não precisa ser justificada por métodos ou aspectos pedagógicos alheios à sua própria natureza. E como afirma Barbosa (1984):

> A própria existência do universo artístico do homem (e da mulher) torna necessária a integração da arte na educação, e a própria natureza da arte, investigada e explicitada pela estética, teoria da arte e filosofia da arte, fornece os dados necessários para a operacionalização de seu ensino (p. 56).

A autora, além disso, expõe que há muitas propostas sobre a conaturalidade da arte em relação à natureza humana, e apresenta alguns nomes importantes desta abordagem: Ernest Fischer, Susanne Langer e Gombrich. Faz também um relato importante sobre um diálogo entre dois outros essencialistas: Quentin Bell e Gombrich. O assunto desse diálogo girou em torno dos 'cânones de valores em arte', em que Bell zombava dos professores que pretendiam "manter uma suposta virgindade da expressão infantil chamando-os de 'guardiães religiosos da auto-expressão'" (p. 57). Para Bell (*apud* Barbosa, 1984), as crianças já entravam na escola violentadas em sua expressão original pelos modelos visuais que permanentemente lhes eram impostos, o que embasava toda a sua teoria de "reação ao preconceito contra a cópia" (p. 57). Se as crianças – "estes virgens criativos", forma irônica de se

referir aos adeptos da livre-expressão – iam para a escola levando reproduções de “Mickey Mouse”, figuras de pacotes de cereais, etc, por que não substituir esses padrões de péssima qualidade por padrões de mais alto valor artístico (p. 57)? Esta posição de Bell também foi reforçada por Gombrich, que revelou ter ele mesmo sofrido em sua infância preconceitos sobre o uso da cópia, num momento em que a livre-expressão estava sendo amplamente difundida e aceita nas escolas.

Em relação a essa perspectiva, a autora esclarece que essa demonstração ‘da subjetividade da visão’, em que o artista mesmo atrelado à realidade, “não copia mas sugere o que vê” (p. 58), fez reabrir as discussões do uso da cópia como metodologia de ensino da arte. E ainda comenta que, embora os essencialistas de um modo geral não sejam tão radicais quanto Bell, entre a maioria existe a tendência de negar “ao ensino da arte, objetivos comuns a outras áreas de formação e informação na escola, como, por exemplo, o desenvolvimento da criatividade, reagindo negativamente à idéia da ‘arte educativa’” (p. 58).

Segundo a autora, a obra de arte, na articulação de seus princípios, tem sido o embasamento para grande parte dos arte-educadores. Devido a uma maior preocupação do professor em fazer com que os alunos reflitam sobre suas próprias produções artísticas, bem como dos adultos, a história da arte e a apreciação artística não estão sendo mais consideradas na escola como um “desvirginamento da expressão infantil, mas como um dos modos de iniciá-la no conhecimento, na fruição e na comunicação *do* e *com* o mundo” (p. 58-9). Em outras palavras, desta maneira, “os estudantes estão sendo, verbal e visualmente, informados acerca da natureza da experiência estética para desenvolver a qualidade e perceber o alcance desta experiência” (p. 67).

Este tipo de encaminhamento é pertinente à abordagem essencialista da arte-educação, embora os contextualistas também admitam uma relação mais íntima com a obra de arte a partir da adolescência. Fase em

que vigora o interesse pelo valor daquilo que se produz e, ao mesmo tempo, a necessidade “de experimentar os modelos adultos” (p. 58).

Em suma, enquanto que para os essencialistas a arte é importante na educação porque tem importância em si mesma para o homem, não precisando ser instrumento para outras finalidades, para os contextualistas, é o contexto no qual está inserida a comunidade e a escola é que irá determinar os objetivos educacionais.

Exceto pelo contextualismo, as abordagens mais atuais para o ensino da arte têm apontado para “a afirmação da especificidade do espaço da arte na educação” (Coutinho, 1995, p. 44). Para Coutinho (1995), talvez o espontaneísmo propagado durante tanto tempo tenha sido importante para libertar o ensino da arte dos ‘traumas’ da academia; assim como, resgatar algumas práticas do ensino tradicional que também tenham se mostrado pertinentes. O mais importante é que o ensino da arte tenha se desviado de um espontaneísmo descompromissado para práticas mais reflexivas e cuidadosas.

Este novo rumo levou a uma outra importante questão: ao contraponto entre ser a arte expressão/emoção ou linguagem/conhecimento.

Arte: expressão/emoção X Arte: linguagem/conhecimento

Barbosa (1999), caracteriza de ‘ensino modernista da arte’ ao posicionamento “que concebe a arte como expressão e relação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade” (p. 12). E de ‘ensino pós-moderno da arte (Estados Unidos) ou de ensino contemporâneo da arte (na Inglaterra) àquelas metodologias que orientam o ensino da arte “não apenas para a expressão, mas também como cultura, apontando para a necessidade da contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a leitura da imagem” (p. 12-3). Num texto anterior, Barbosa (1994), faz a seguinte consideração a respeito desse contraponto:

> O modernismo apelava para a *emoção* na abordagem da obra de arte nas escolas brasileiras; já a pós-modernidade aponta a *cognição* como preponderante para a compreensão estética e para o fazer artístico, introduzindo a crítica associada ao fazer e ao ver. Enquanto a modernidade concebia arte como *expressão,* a pós-modernidade remete à *construção do objeto* e sua *concepção inteligível*, como elementos definidores da arte (p. 89-90).

A noção da arte como expressão dos sentimentos traz uma idéia romântica da arte – vinda mesmo das bases do movimento Romântico –, não pelo simples uso do termo 'expressão', mas sim, na visão de Penna (1998), "pela subordinação a uma concepção de arte que dá primazia à emoção, considerando todos os processos relativos à arte como dependentes, de modo praticamente exclusivo, dos sentimentos" (p. 61). Ela exerce uma forte influência nas concepções práticas e teóricas do ensino da arte. Vários autores se colocam nesta linha, como por exemplo, Susanne Langer – que atualizou estas noções românticas – e, no Brasil, João-Francisco Duarte Jr., um defensor obstinado. Em seu livro *Fundamentos estéticos da educação*, Duarte Jr. (1981) afirma:

> A arte não é uma linguagem, que comunique conceitos. Antes, é expressão de sentimentos. É a tentativa de concretizar, numa forma, o mundo dinâmico e inefável dos sentimentos humanos. Numa obra de arte são os sentimentos que nos são apresentados, para que possamos contemplá-los, revivê-los e senti-los em sua natureza (p. 81).

Para se estabelecer que a arte não é uma linguagem, a referência que se toma é a linguagem verbal, de caráter conceitual, assim como Duarte Jr. se referiu acima. Este é o paradigma também sustentado por Susanne Langer e que muito influenciou vários estudiosos da arte-educação, como revela Penna (1998):

> Parece, então, que embora nos refiramos muitas vezes aos diferentes meios de representação não-verbal como 'linguagens' distintas, trata-se realmente de uma terminologia frouxa. A linguagem, na acepção estrita, é essencialmente discursiva; possui unidades permanentes de significação combináveis em unidades maiores, possui equivalências fixas que possibilitam a definição e a tradução; suas conotações são gerais (...) Os significados fornecidos através da linguagem são

> sucessivamente entendidos e reunidos em um todo pelo processo chamado discurso... (Langer *apud* Penna, p. 67).

Em contrapartida, os teóricos da arte como linguagem afirmam que a linguagem verbal aqui é enfocada tradicionalmente, “como um sistema abstrato, formal, independente do seu uso” (p. 67).

Martins (1998), diz que a arte além de ser uma linguagem, também cria linguagens: a linguagem visual, a linguagem musical, a linguagem cênica, a linguagem da dança e a linguagem cinematográfica, entre outras (p. 41). A autora para falar que a arte é linguagem, parte do homem pré-histórico que se expressou e fez uma interpretação do mundo pela linguagem da arte – as pinturas nas cavernas. Para isso ele não usou a palavra falada ou escrita, mas as mãos. Habitando as cavernas, por dias e dias, tentava desvendar, “pelo fazer das mãos e pela força imaginante, o que não compreendia mas *sonhava* compreender” (p. 34). A autora servindo-se de Bachelard diz:

> A caverna foi a casa na qual o artista se sentia seguro enquanto criava; pois “a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa permite sonhar em paz” (...). Nela, pelos olhos de seu próprio ser sensível, o artista ia concebendo o seu mundo por imagens” (p. 34).

Prossegue afirmando que as pinturas e desenhos rupestres nos exprimem a ‘sensibilidade e a capacidade de abstração’ de seus executores. E que, no dizer de Bachelard (*apud* Martins, 1998), as imagens por eles criadas e projetadas ‘cantam a realidade’, pois, segundo este pensador da criação artística, “a imaginação não é a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade” (p. 34). Assim, toda a percepção que tinham daquele mundo foi representada pelas imagens e orientada pela imaginação.

Nesse ato, então, de criação, o homem pré-histórico se apropriou ‘simbolicamente’ do mundo, encerrando na imagem algo que era do representado, conferindo-lhe ‘novos significados em formas simbólicas’. E

como seres simbólicos somos capazes de criar e inventar símbolos, que ordenam e possibilitam uma interpretação do mundo através de sistemas de representação. Logo, “nossa autocriação e transformação cultural nos desenvolveram como seres de linguagem” (p. 36).

Sendo a arte uma linguagem, e como qualquer outra linguagem, ela necessariamente terá um código. O artista na sua produção explora de forma original os códigos da linguagem na qual trabalha, pois cada linguagem da arte tem seus próprios códigos. Deste modo, no seu fazer artístico, o artista “opera com elementos da gramática da linguagem da arte com liberdade de criação, utilizando-os de forma incomum” (p. 45). Uma vez que não há no modo de produção da arte ‘regras fixas’, o artista cria de forma lúdica com a linguagem.

E numa forma de síntese, Martins (1998) destaca que:

> A linguagem da arte nos dá a ver o mundo mostrando-o de modo condensado e sintético, através de representações que extrapolam o que é previsível e o que é conhecido. É no modo de pensamento do fazer da linguagem artística que a intuição, a percepção, o sentimento / pensamento e o conhecimento se condensam. Nessa construção, o artista percebe, relê e repropõe o mundo, a vida e a própria arte, produzindo imagens únicas e insubstituíveis, imagens poéticas (p. 46).

Ainda ressalta o caráter universal da arte enquanto linguagem, uma vez que “desconhece fronteiras, etnias, credos, épocas” (p. 46). A linguagem de qualquer produção artística, de qualquer tempo – ontem, hoje ou amanhã – e lugar, traz de forma inerente a qualidade de permitir que tanto sua produção quanto sua leitura tenham existência universal.

Nesse sentido, pensar o ensino de arte para a autora, é pensar produção da linguagem da arte e leitura ao mesmo tempo, a partir de três campos conceituais: criação/produção, percepção/análise e conhecimento e contextualização conceitual-histórico-cultural da produção artístico-estética da humanidade.

Polivalência X Interdisciplinaridade

As práticas polivalentes em arte foram instituídas pela Lei n. º 5692 de 1971 e embasaram, de acordo com Penna e Alves (1998), o Parecer 540/77 – CFE, nos seguintes termos: “A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série (...) é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no 1º grau” (p. 61). A partir daí nunca mais nos vimos livres de sua influência.

Segundo Barbosa (1984), a polivalência, consiste numa variante ou numa interpretação errônea do princípio de interdisciplinaridade. Isto é, a polivalência “traduz a interdisciplinaridade em termos de restaurante de prato feito” (p. 69):

> O professor organiza o conhecimento de diversas áreas na sua própria cabeça e passa esta organização para o aluno. Em algumas áreas, como em educação artística, o problema é crucial. O professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação (...) e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte uma mistura mal cozida pelo próprio professor (p. 69).

Nesse mesmo sentido encaminhado acima por Barbosa (1984), Penna e Alves (1998) afirmam que a bandeira da ‘arte como expressão’ que embasa a ‘polivalência’ “tem importante papel no esvaziamento de conteúdos e no empobrecimento da prática da Educação Artística” (61).

Marcos Villela Pereira (1994) em seu texto *Educação estética e interdisciplinaridade* também trata dessa questão e apresenta as seguintes considerações sobre a polivalência:

> (...) consiste num processo de dissolução das fronteiras e, comumente, no condicionamento dos estatutos epistemológicos dos campos envolvidos a uma ordem unificadora e reducionista. A polivalência é um processo de homogeneização das disciplinas e dos indivíduos na medida que pasteuriza a prática de diferentes postulados sob a hegemonia de um paradigma único ou resulta do trânsito aparentemente aleatório e eclético entre atividades e conceitos arranjados por conveniência. Um dos traços mais característicos da polivalência é o

> *laissez-faire* da prática, gerado pela falta de compromisso e resultando em uma leviandade de processos e produtos (p. 9).

Podemos dizer que é impossível para um único professor ter domínio dos referenciais básicos, de cada uma das quatro linguagens a serem trabalhadas e que são apresentadas pelos PCN-Arte: artes visuais, teatro, música e dança. Certamente, como vimos acima, tal prática sucumbiria em ações vazias de significado e profundidade.

Um professor sozinho não produz de forma interdisciplinar, pois, a "interdisciplinaridade é trabalho de várias cabeças, trabalho de equipe" (Barbosa, 1984, p. 69); e de "parceria" (Fazenda, 1991, p. 12). A parceria é evidenciada no trabalho interdisciplinar em cada uma de suas fases, mesmo quando não está explicitamente revelada: "ausente presença" (p. 12). E Fazenda (1991) levanta a importância da questão da 'alegria' envolvida no trabalho de parceria como prazeres de se compartilhar: falas, espaços, presenças, ausências. Prazer de ao mesmo tempo: dividir e multiplicar, subtrair e adicionar, separar e juntar, ver o todo na parte e a parte no todo, de ver a teoria na prática e a prática na teoria, de ver a possibilidade na utopia e a utopia na possibilidade, de tornar o uno múltiplo e o múltiplo uno, o anônimo identidade e a identidade novo ânimo (p. 12-3). "Prazer de periodizar só para fazer história. Prazer que é natural a quem sempre pretende a produção, em parceria. *Parceria*, enfim, pode ser traduzida em *cumplicidade*" (p. 13).

E num sentido menos poético, mas bastante relevante, pois nos faz pensar sobre o conceito de autonomia, Georges Gusdorf (*apud* Fazenda, 1991) também falou da parceria através de uma carta pessoal a Fazenda – em 10-10-77: "a idéia de interdisciplinaridade é uma ameaça à autonomia dos especialistas, vítimas de uma restrição de seu campo mental" (p. 24).

Pereira (1994) também fala sobre a idéia de autonomia[19] associada à prática da polivalência:

[19] Algumas idéias sobre a 'autonomia' estão desenvolvidas no capítulo seguinte deste estudo.

> De um modo geral, identifica-se a polivalência a um movimento resultante da sobreposição excessiva da instituição ao indivíduo, a partir da disseminação de uma falsa noção de liberdade individual no desenvolvimento de seu projeto: o profissional, julgando-se *autônomo*, acaba lançando mão de prescrições fortemente encravadas em seu repertório, sem as devidas análise e crítica, e procede de modo a reproduzir os processos de homogeneização a que vem sendo submetido constantemente (...) (p. 9).

Mais adiante, o autor prossegue dizendo que, diferentemente da autonomia da polivalência, o trabalho interdisciplinar é uma 'construção coletiva'. Não é uma atitude espontânea, leviana; "não é *laissez-faire*" (p. 10). "ao contrário, deve ser entendida como prática de uma intenção, uma vontade, um desejo, pautada em um projeto claramente definido, comprometido com uma nova forma de conhecimento" (p. 10).

E Junqueira Filho (1996), em seu livro *Interdisciplinaridade na pré-escola*, faz um recorte de algumas falas de Fazenda com o propósito de definir interdisciplinaridade num projeto de trabalho:

> Um pensar nessa direção exige um projeto em que causa e intenção coincidam. Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente, no suceder diário da vida, de um ato de vontade. Nesse sentido, ele nunca poderá ser imposto, mas deverá surgir de uma proposição, de um ato de vontade frente a um projeto que procura conhecer melhor (...) A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento, envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes (...) Num projeto interdisciplinar, comumente, encontramo-nos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnosiológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além. O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir (p. 29-30).

Nessa mesma ótica, Martins (1998) fala de um projeto educativo em arte nas escolas. Consta de um projeto uma 'intencionalidade', ele no momento do projeto é ainda um 'vir-a-ser'. Citando muito bem Pareyson

(*apud* Martins, 1998), a autora complementa: é “um tal fazer, que enquanto faz inventa o por fazer e o como fazer” (p. 158).

Desta forma, o projeto abarca tanto o que será realizado quanto o que deverá ser feito para que essa realização se efetive, numa dialética de infinitas possibilidades de construção e diferentes preocupações. Os projetos na escola, assim, podem se fundamentar “como propostas interdisciplinares, que resultam em boas transformações na dinâmica escolar, como os temas transversais que são ampliados pelas perspectivas dos vários campos de conhecimento” (p. 158). Lembra-nos ainda a autora da necessidade que tem um projeto de ser sucessivamente ‘avaliado’ e ‘replanejado’. Pois, sua concretização deve ser passível de transformações a fim de que nossas ações possam ser inseridas e as propostas alcançadas. E, além disso, acrescenta:

> Transformar as atividades isoladas das aulas de arte em ensinar/aprender arte através de projetos, criando situações de aprendizagem através de seqüências articuladas continuamente avaliadas e replanejadas, pode se converter numa eficiente atitude pedagógica (p. 158-9).

Apesar da polivalência nunca ter se esgotado, definitivamente, nas práticas escolares em arte, as concepções de arte nos PCN-Arte não deixaram, de certa forma, de reeditar tais práticas, ou dizendo de outra forma, de legitimar sua prática; vide os encaminhamentos da Rede Municipal de Campo Grande/MS para o ensino de arte.

Nossa intenção aqui não é a de desenvolver amplamente uma teoria sobre estas vertentes, embora acreditemos que seria merecedor. Entretanto, para o momento, podemos apenas trazer à tona uma discussão que merece ser travada em profundidade e pelo conjunto de profissionais envolvidos na educação, apesar de parecer tão velha e ultrapassada. Vimos que, na verdade, a única diferença de 1971 – quando teve origem a polivalência – para 2001, é que hoje temos uma consciência e uma experiência maior em relação às possibilidades da interdisciplinaridade, mesmo sabendo que isso exigiria uma mudança profunda na estrutura do ensino como um todo.

2.4. Como uma brincadeira de “esconde-esconde”

Hoje a estética associada à cultura tornou-se um importante fator de estudo para muitas áreas do conhecimento, principalmente para a educação, uma vez em que se situando como uma área específica de reflexão sobre a arte e a beleza, sempre se apresentou como um fator de perturbação da ordem racionalista de cada época. Isto porque, retomando as palavras de Meira (1999), a estética sempre trouxe consigo “a questão básica da corporalidade e das interações entre o homem e o mundo, das relações entre mundos materiais e imateriais que fora da religião, da filosofia e da arte não se ousava configurar” (p. 121).

Assim sendo, uma compreensão clara, reflexiva e consciente da estética do nosso cotidiano, via uma dimensão cultural, é essencial para que possamos fazer, da mesma forma, uma leitura de interação entre o passado, presente e futuro da produção artístico/estética-cultural humana.

A compreensão da realidade humana pela via da estética do cotidiano é um meio que podemos utilizar para fazer com que a estética no âmbito escolar deixe de ser esse ‘fantasma’ ou esse ‘bicho papão’ que tanto assusta o professor de arte, principalmente. Compreendendo a estética também como sendo do domínio do humano e, não, somente de postulados acadêmicos, poderemos ‘humanizar’ – se é que podemos falar assim – a estética, ou seja, considerá-la como irrompida genuinamente da ação humana.

Perceber nesta dimensão, que a estética ‘acorda’ e ‘dorme’ com a gente é, no mínimo, uma forma afável de apreendermos que ela, assim como a arte, também é intrínseca à condição humana. A estética está nos pequenos atos de nossa vida cotidiana: ao fazermos uso do espelho, ao escolhermos a roupa para usar nas diferentes ocasiões do dia, ao cozinharmos a nossa comida e servi-la à mesa, nos cuidados com nossos objetos pessoais, na disposição dos vários elementos de nossa casa, nos gestos carinhosos que temos com as

pessoas mais próximas a nós quando lhes ‘ajeitamos’ algo que esteja desarrumado, ... Seriam mesmo infinitas ações!

Infelizmente, o professor ao deixar escapar essa dimensão da estética do cotidiano e por considerar a estética muito ‘obscura’ enquanto uma teoria, até mesmo, por não possuir formação suficiente para entendê-la nessa dimensão, acaba afastando-a do espaço escolar. Isso para não dizer que, de um modo geral, ela já tem mesmo muito pouco espaço nessa nossa escola tão voltada para a ‘cientificização do conhecimento’[20].

Neste momento, queremos é demarcar a quase ausência – porque segundo o que dissemos acima ela jamais será totalmente ausente –, ou mesmo o medo e a recusa do professor de arte em tratar desta dimensão do ensino da arte. Pereira (1994), no texto já citado, faz uma referência à esta condição dizendo que, compreendida tradicionalmente “como teoria do belo e da beleza ou uma parte *‘muito complicada’* da filosofia, a Estética fica, quando muito, relegada à condição de adjetivo: diz-se que é *‘estética’* alguma coisa que agrada o gosto” (p. 6). E isso, de acordo com o autor, é uma forma de se perder de vista uma possibilidade bastante fértil e de acesso à estética do cotidiano, uma vez que de um modo geral “os valores produzidos no dia-a-dia não são reconhecidos como de natureza estética” (p. 7).

Uma vez que a estética, como afirma Meira (1999), “orienta o sentido das práticas e das formulações teóricas sob o critério da sensibilidade, dos afetos, dos vínculos, além das formas de valoração e sentido que o contato com as obras exige” (p. 131), o grande desafio da educação estética é incorporar a arte à vida, fazendo com que o homem busque “a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização” (p. 131).

Como nosso universo cultural contemporâneo está voltado, principalmente, para a imagem, a cada dia exigi-se um maior envolvimento estético das pessoas, a fim de que possam fazer uma leitura cada vez mais rica dessas imagens, que também adentram às escolas exercendo sobre elas grande

[20] Tratamos desse assunto mais detalhadamente no capítulo seguinte.

influência. E se estamos nós num mundo de imagens, elas devem ser vistas, tanto na arte como na cultura, como um perene vestígio humano. É necessário, então, que a imagem seja trabalhada “como um valor e uma forma de conhecimento, unindo o cognitivo ao afetivo e ambos às formas vinculares de comunhão com a cultura, para que a sensibilidade oriente um agir criador e transformador” (p. 131-2).

Nesse sentido, temos o pensamento estético contemporâneo sendo gestado, essencialmente, de forma interdisciplinar, uma vez que se realiza na “interface entre arte, educação e cultura” (p. 132). E nesse “mundo cinza, parado e passivo” (p. 133) da escola quanta desvantagem diante dos apelos e das ofertas visuais exibidas pela sociedade... A verdade – e se é que existe uma – é que o professor pouco está preparado para trabalhar com as imagens. E isto acometerá, fundamentalmente, a proposta de ensino de arte pautada no entrelaçamento do f*azer*, do *fruir* e do *refletir* sobre a arte.

Esse despreparo do professor de arte tem provocado muitos encaminhamentos equivocados. A prática mais comum nas aulas de arte hoje, pela ausência quase que total de materiais específicos, é o professor escolher aleatoriamente um artista – na maioria das vezes um que ele tenha alguma reprodução de obra em casa, pois lhe falta também material pedagógico –, passar a biografia do artista em poucos minutos, dar o conceito do principal movimento artístico que ele representou em poucas linhas para os alunos copiarem, perguntar aos alunos o que eles mais gostam e menos gostam na obra e, às vezes, quando possível, solicitar aos alunos para que façam uma “releitura” * numa folha de sulfite (ou metade dela) com lápis de cor. Para completar, normalmente, os alunos não entendem o que vem a ser uma releitura e o professor também não consegue explicar. A atividade acaba num vazio, sem qualquer forma de avaliação, gerando um desinteresse total do aluno e mesmo do professor pela disciplina.

Porém, em que instância estaria este despreparo do professor? Será que este despreparo estaria no nível pedagógico? Intelectual? Interno? Essa frustração do professor e do aluno com relação à educação, e em especial

à educação em arte, é grande demais, penosa demais. Que olhar diferenciado devemos – já que falamos tanto na necessidade de uma educação do olhar na sociedade contemporânea – ter da escola para que sejamos capazes de enxergar além do labirinto? Talvez, se ao invés de enxergarmos a escola, tentássemos enxergar as pessoas... Pois, não somos nós a escola? Como encontrarmos a saída desse labirinto sem a pulsação dada pelo desejo, sem a esperança do prazer? Sejamos, então, seduzidos por estas questões e acompanhemos as próximas páginas.

CAPÍTULO 3

DESEJO E PRAZER: ONDE APARECEM NO RETRATO?

"Num país como o nosso, onde a escola é lugar de miséria absoluta – miséria intelectual, miséria material -, por que alguém insiste em ser professor? "Vocação", "talento", "paixão"?"

Márcia Bacha

Que grande paradoxo a escola nos imputa: esse espaço tão desgastado, de miséria absoluta, segundo Bacha (1998, p. 169), também consegue "ainda" ser sedutor. Tornar-se professor hoje seria, então, uma questão de "vocação, talento, paixão"? Que sentido teria tudo isso para alguém que trabalha com a formação de professores? Diríamos, certamente, que tudo!

Um grupo de alunas, que realizou um Mini-curso de "Pintura em Azulejos"[21], colocou na capa do convite para a exposição da produção dos participantes, a seguinte frase de Van Gogh: "É tão fácil pintar como encontrar um diamante ou uma pérola. Significa obstáculos e você arrisca sua vida por isso".

[21] Este Mini curso foi ministrado por cinco alunas da Disciplina de Prática de Ensino III, do Curso de Artes Visuais – Licenciatura, de 28/05/01 a 01/07/01, na Escola Estadual Joaquim Murtinho – Campo Grande – MS. Algumas referências sobre a disciplina podem ser encontradas no Capítulo 1, p. 37-9.

Seria desnecessário evidenciar o quanto esta reflexão de Van Gogh, harmoniza e enriquece o que ora queremos desenvolver. Diante desta realidade escolar tão pouco sublime, o que ainda nos faz ser professores: “vocação, talento, paixão”?

Ser, saber e ensinar é parte de cada sujeito que se pretende professor. Desejos, prazeres, escolhas, enfrentamento dos obstáculos... singularizarão esses sujeitos. Muitos “arriscarão as suas vidas por isso”, enquanto, outros, sucumbirão às dificuldades encontradas. E será que estas mesmas alunas que retomaram as palavras de Van Gogh desafiarão os obstáculos que a escola apresenta? Mais uma vez, isso seria uma questão de “vocação, talento, paixão”?

A história da arte na educação nos mostrou, como já pudemos acompanhar, uma série de contrapontos, onde o “versus” impera soberano. É isso ou aquilo, onde a tônica principal é a expressão / sensibilidade, de um lado, e o conhecimento / racionalidade, do outro. Mas, há mesmo uma separação dessas instâncias? E nos é possível escolher entre uma e outra? Será que chegaremos a algum lugar promovendo essa cisão? Como está sendo a prática pedagógica do professor de arte diante dessa proposta da arte como conhecimento?

Nessa ótica, nos propomos pensar sobre essas questões a partir dos referenciais psicanalíticos, pois estes nos permitem uma abordagem no campo da subjetividade e do reconhecimento dos processos inconscientes*.

1. Em Cena Psicanalítica

A Psicanálise, que há pouco completou cem anos, é uma das mais recentes ciências humanas. Foi desenvolvida inicialmente por Sigmund Freud, médico neurologista formado em Viena e de uma cultura geral muito ampla, mediante a investigação de fenômenos clinicamente conhecidos na área

das enfermidades e perturbações mentais, mas que ainda não tinham explicação científica na época.

Freud deu um passo decisivo e abriu as portas da Psicanálise para o mundo, quando publicou o livro *A interpretação dos sonhos.* Embora ele próprio tenha considerado sua repercussão decepcionante, não há dúvidas de que representou um marco na propagação das idéias psicanalíticas. Segundo Kupfer (1997), somados a uma grande expectativa que o acompanhou desde o início de sua vida, estariam:

> "a curiosidade e a tenacidade judaicas, uma determinação inquebrantável de contribuir de modo original para a Ciência, uma educação clássica primorosa, contatos apaixonados com seus mestres, a passagem da paixão pelo mestre para 'ser o mestre'. Resultado: uma obra de vulto, descobertas, a criação de uma nova disciplina – a Psicanálise" (p. 32).

Hoje, com mais de um século, a psicanálise não se resume às idéias e elaborações de Freud. Psicanalistas dissidentes e mesmo seus seguidores propuseram reformulações e novas abordagens para alguns dos conceitos definidos por ele.

Adentremos, pois, ao campo psicanalítico a fim de tratarmos, com base em seus referenciais, de um assunto bastante polêmico dentro dessa área: a *educação*.

2. A Psicanálise e a Educação

Nesses cem anos a Psicanálise vem trazendo não só novos rumos ao estudo do mundo psíquico, que legitimam as questões sobre a existência do inconsciente e permitem uma pesquisa no campo da subjetividade, como também vem servindo de base teórica a outras ciências.

Em relação à Educação, por exemplo, desde o início, a Psicanálise vem encontrando eco. Já no I Congresso Psicanalítico

Internacional, Sandor Ferenczi, colaborador e amigo de Freud, apresentou uma tese que se intitulou “Psicanálise e Pedagogia”.

Sobre as aplicações da psicanálise à educação, Freud fez inúmeras referências casuais e, em alguns textos especificamente, fez considerações um pouco mais minuciosas. Apesar de em sua Conferência XXXIV (1933) – Explicações, Aplicações e Orientações – ter iniciado sua abordagem sobre a educação ressaltando não entender bem do assunto e pouco ter contribuído e se ocupado dele, ressaltou ser este da maior relevância e de possibilitar grandes esperanças de futuro.[22]

Em seu texto “O Interesse da Psicanálise para as Ciências Não-Psicológicas” (1913), na parte onde Freud considerou sobre “O Interesse Educacional da Psicanálise”, ele fez uma breve apresentação dos aspectos essenciais da psicanálise que poderiam se consolidar em benefícios à educação. Afirmou que:

> O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num fato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. (...) A psicanálise trouxe à luz os desejos, as estruturas de pensamento e os processos de desenvolvimento da infância. Todos os esforços anteriores nesse sentido foram, no mais alto grau, incompletos e enganadores por menosprezarem inteiramente o fator inestimavelmente importante da sexualidade em suas manifestações físicas e mentais. O espanto incrédulo com que se defrontam as descobertas estabelecidas com maior grau de certeza pela psicanálise sobre o tema da infância - complexo de Édipo, o amor a si próprio (ou ‘narcisismo’), a disposição para as perversões, o erotismo anal, a curiosidade sexual - é uma medida do abismo que separa nossa vida mental, nossos juízos de valor e, na verdade, nossos processos de pensamento daqueles encontrados mesmo em crianças normais (Freud, v. XIII, p. 190-1).

Deste modo, para Freud, os educadores ao conhecerem o campo da psicanálise e, mais especificamente, certas fases do desenvolvimento infantil, compreenderiam melhor a importância das pulsões* infantis

[22] Freud também observou neste momento, que se sentia contente por ter a possibilidade de mencionar que se considerava um pouco compensado de sua falha, pelo fato de poder dizer que sua filha, Anna Freud, dedicou-se a esse estudo por toda a sua vida.

socialmente consideradas perversas; entenderiam melhor o risco de superestimá-las ou suprimi-las através da força. Pois, a supressão forçada por meios externos nunca poderia produzir a extinção ou o controle dessas pulsões, ao contrário, conduziria apenas a uma repressão, o que poderia criar uma predisposição futura a doenças nervosas.

A psicanálise, freqüentemente, pôde observar, o papel de uma educação incoerente e sem discernimento, contribuindo na produção de neuroses*, diminuindo a eficiência e capacidade de prazer dos alunos, embora alguns educadores insistam em preservar. Pôde nos mostrar, ainda, grandes contribuições no caso de pulsões tidas como perversas ou associais que ao invés de serem submetidos à repressão, pudessem ser desviados de seus objetivos originais, através da sublimação*, para outros mais valiosos. A isto, Freud ainda acrescenta:

> Nossas mais elevadas virtudes desenvolveram-se, como formações reativas e sublimações, de nossas piores disposições. A educação deve escrupulosamente abster-se de soterrar essas preciosas fontes de ação e restringir-se a incentivar os processos pelos quais essas energias são conduzidas ao longo de trilhas seguras. Tudo o que podemos esperar a título de profilaxia das neuroses no indivíduo se encontra nas mãos de uma educação psicanaliticamente esclarecida (v. XIII, p. 191).

Entretanto, no início da Psicanálise, ele foi bastante enfático quanto ao seu uso por outras ciências. As palavras do próprio Freud expressam sua descrença no ato de educar, embora não desmereça o trabalho do educador, bem como de outros educadores que posteriormente tenham tentado fazer uma ligação entre a psicanálise e a educação. Segundo ele:

> Minha cota pessoal nessa aplicação da psicanálise foi muito leve. Em um primeiro estádio, aceitei o *bon mot* que estabelece existirem três profissões impossíveis – educar, curar e governar –, eu já estava inteiramente ocupado com a segunda delas. Isto, contudo, não significa que desprezo o alto valor social do trabalho realizado por aqueles de meus amigos que se empenham na educação (Freud, v. XIX, p. 307).

Além de sua filha, Anna Freud, outro que também se dedicou a fazer essa aplicação foi seu amigo August Aichhorn, que por muito tempo trabalhou como diretor em instituições municipais para delinqüentes. Em prefácio a um volume de sua autoria, Freud afirmou que nenhuma aplicação da psicanálise despertou tanto interesse e tantas esperanças como aquela empregada na educação, tanto em relação à teoria quanto à prática. A razão disso seria a mudança no foco de pesquisa da psicanálise, que passou do neurótico (com o qual iniciou seus estudos) para as crianças. O processo de análise demonstrando que a criança continua a viver, de forma quase que inalterada, no doente, no artista e no adulto que sonha, esclareceu "as forças motivadoras e as tendências que estampam seu selo característico sobre a natureza infantil" (p. 307) e pôde delinear as etapas pelas quais a criança passa até atingir a maturidade. Essa nova ótica gerou a expectativa de que o interesse da psicanálise pela criança traria benefícios ao trabalho da educação.

Outro trabalho também prefaciado por Freud foi um livro de Oskar Pfister (de 1913) que procurava "familiarizar os educadores com a análise" (v. XII, p. 357). Neste prefácio, Freud fala da possibilidade de que a técnica da psicanálise seja desenvolvida por outros profissionais que não médicos. Confessa não encontrar fundamento para que a prática da psicanálise não possa também ser desenvolvida por educadores e assistentes pastorais, uma vez que ela "exige muito menos treinamento médico que instrução psicológica e concepção humana livre" (p. 356). Além de que, pelos requisitos que estas profissões requerem e pela relação que têm com os jovens, possam estar mais aptos a perceber e entender a vida mental destes.

Embora Freud tenha aberto a psicanálise para além dos domínios médicos, ele também neste mesmo artigo chamou a atenção para a responsabilidade do educador, que sob determinado aspecto pode exceder a do médico. Pois, enquanto o médico tem por norma trabalhar com "estruturas psíquicas que já se tornaram rígidas" (p. 357), o educador, "trabalha com um material que é plástico e aberto a toda impressão" (p. 357). Isto o força a ser muito mais cauteloso, para nunca perder de vista "a obrigação de não moldar a

jovem mente de acordo com suas próprias idéias pessoais, mas, antes, segundo as disposições e possibilidades do educando" (p. 357).

2.1. A Educação é Repressão*.

Freud (1932), percebendo, então, que no tratamento do neurótico adulto havia uma sucessão de fatores determinantes de seus sintomas, que conduziam ao início de sua infância, reconheceu que os primeiros anos de vida da criança (mais provavelmente até aos cinco anos) eram de especial importância.

Isso por motivos variados, sendo que dois em especial. Primeiro, porque neles estaria incluído "o primeiro surgimento da sexualidade, que deixa após si fatores decisivos para a vida sexual da maturidade" (v. XXII, p. 145). Segundo, "porque as impressões desse período incidem sobre um ego imaturo e débil e atuam sobre este como traumas" (p. 145). Ou seja, como o ego ainda não consegue desviar as grandes perturbações emocionais, que de alguma forma esses traumas provocam, a não ser por meio da repressão, a infância passa a ser um momento de grandes disposições para uma posterior doença ou para distúrbios funcionais. Freud (1932) ainda acrescenta:

> Percebemos que a dificuldade da infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade – ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. Só pode efetuar uma parte dessa modificação através do seu desenvolvimento; muitas coisas devem ser impostas à criança pela educação (p. 145).[23]

[23] Nesse texto consta a observação de que a palavra educação é aqui empregada com uma significação muito mais ampla, incluindo também o aspecto de criação num sentido genérico.

"O termo [instinto] utilizado por certos autores psicanalíticos (franceses) como tradução ou equivalente do termo freudiano *Trieb*, para o qual, numa terminologia coerente, convém recorrer ao termo pulsão" * (Laplanche, 2001, p. 241).

Diante desse contexto, podemos presumir que toda criança nestes primeiros anos, passa por “estados” semelhantes à “neuroses”, ocorrendo certamente com todas aquelas que ulteriormente apresentarem a manifestação de uma doença. Em alguns casos, mesmo na infância, já se apresenta a doença neurótica, evidenciando mesmo a necessidade de um trabalho de análise, o que para o autor é plenamente possível e de grande eficácia.

Nesse sentido, Freud (1932), parte para algumas argumentações bastante interessantes acerca dessa condição que a priori a criança apresenta. Segundo ele, “o reconhecimento de que a maioria das nossas crianças atravessa uma fase neurótica no curso desenvolvimental impõe medidas de profilaxia” (p. 146). E essas medidas profiláticas estariam voltadas para medidas, tais como, a indicação de análise a uma criança mesmo que essa não mostre sinais de distúrbios, como forma de auxiliá-la e proteger sua saúde; a análise seria assim uma espécie de vacina. É evidente, entretanto, que o autor considerou que esta seria uma medida completamente inaceitável para a maioria dos pais, gerando uma total desesperança de, pelo menos hoje, poder colocar em prática tal idéia.

Contra a doença neurótica, uma outra profilaxia que poderia se mostrar muito eficaz, presumiria também “uma constituição bem diversa da sociedade” (p. 147). Esta estaria voltada para a aplicação da psicanálise à educação. Para isso, prioritariamente, precisaríamos deixar claro qual seria a primeira tarefa mais importante da educação. Na perspectiva psicanalítica, educar vai exigir sempre da criança um aprender voltado ao controle de seus instintos ou impulsos, pois é impossível à criança ter liberdade para viver seus impulsos sem qualquer forma de limitação. Tal liberdade só traria sérios problemas à criança, bem como a seus pais, podendo até impossibilitar sua convivência em sociedade. Conseqüentemente, a educação tem a obrigação de “inibir, proibir e suprimir”, o que, na verdade, “procurou fazer em todos os períodos da história” (p. 147). Sendo assim, restaria à educação uma escolha entre dois caminhos: o Sila da não-interferência, resultando numa indiferença,

e o Caríbdis da frustração[24], ou seja, de uma imposição totalmente autoritária e arbitrária.

Restaria, assim, "descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano" (p. 147). Seria uma questão de tomada de decisão entre: "o quanto proibir, em que hora e por que meios" (p. 147). Será que Freud nos diria, então, que a educação é uma questão de bom senso?

Por conseguinte, Bacha (1998) em seu livro *Psicanálise e Educação: laços refeitos*, afirma que, embora seja de grande relevância as muitas contribuições críticas à educação oriundas da psicanálise, Freud e outros psicanalistas – Ferenczi, Aichhorn, Pfister, Anna Freud –, sempre destacaram a idéia de educação como repressão. E nesse aspecto, a autora se pergunta se isto é tudo o que a psicanálise tem a dizer sobre a educação. Dado que, não equivaleria, esta terminante 'acusação de nocividade', "a uma sub-utilização, um sub-emprego mesmo da disciplina freudiana, neste campo impregnado de simbolização como é o das relações educativas?" (p. 12). O que devemos fazer se o aluno recusar – e sabemos que ele o faz - os conhecimentos veiculados pelo professor? O professor deveria impô-los, valendo-se de recursos de autoridade? "E quando não satisfazem o professor nem o Sila da indiferença, nem o Caríbdis da imposição autoritária" (p. 12)?

[24] Os termos utilizados por Freud: "Sila" e "Caríbdis" são referentes a dois monstros imortais da mitologia grega, constantes do Poema de Homero – "A Odisséia" – cujo enredo são as aventuras de Ulisses no retorno à pátria, depois da tomada de Tróia. Ulisses após passar pelas sereias deveria escolher, por ele mesmo e não por indicação dos deuses, entre duas rotas. Uma rota o levaria "a dois rochedos alcantilados, lavados pelas furiosas ondas de Anfritite de olhos escuros: os deuses chamam-nas as Rochas Movediças. (...) Ali mora Sila... ela é um monstro horrível! Vê-la não pode dar prazer a ninguém, nem mesmo a um dos deuses imortais. Tem doze pernas de pés chatos e seis pescoços enormemente compridos e, na extremidade de cada pescoço, uma terrível cabeça com três fileiras de dentes muito juntos uns dos outros, cheios da negra morte. Fica escondida na caverna até a cintura, mas estende as cabeças para fora das profundezas sombrias e assim pesca, procurando golfinhos e peixes-espadas ou qualquer outro desses monstros das profundidades que Anfitrite cria aos milhares. Nenhum marinheiro pode se gabar de ter escapado dela: Sila agarra o desgraçado, lançando todas as cabeças sobre o navio, enquanto este passa por lá". Na outra rocha haveria um outro rochedo mais baixo onde cresce "uma figueira selvagem, uma árvore alta e frondosa, e, por baixo, Caríbdis sorve a negra água. Três vezes por dia ela a expele, três vezes por dia a engole. É uma coisa terrível. Não estejas lá quando ela sorve! Ninguém te livraria da destruição, nem o próprio Abalador da Terra!" (Homero, s/d, Livro XII, p. 184-5).

Bacha (1998), então, a partir de uma crítica à psicologia da educação e à tradição psicanalítica, discute sobre o formalismo imposto à educação, elegendo Piaget (Psicologia da Cognição) e Freud (Psicanálise) como interlocutores desse diálogo. Nesse sentido, a autora nos leva a uma reflexão psicanalítica mais contemporânea de educação, convidando-nos a trilhar um caminho em outra direção. Ou seja, após a afirmação de que "a educação é repressão", para ela não há um ponto final. Em contraponto a essa proposição há uma outra: "a educação é também sedução".

2.2. A Educação é Sedução.

Para desenvolver essa proposição e as questões levantadas no tópico anterior, Bacha (1998) inicia o assunto por uma outra indagação essencial que vai estar traspassando todo esse nosso estudo: "O que é educar?" (p. 11).

Essa é uma pergunta que para nós educadores, de imediato, aparenta ser de fácil elaboração. Contudo, quando iniciamos seu desenvolvimento percebemos que é mais complexa do que, num primeiro momento, nos parece. Bacha (2000)[25] desenvolve essa questão numa perspectiva psicanalítica, uma vez que sustenta não haver qualquer oposição entre a psicanálise e a educação. Segundo ela, "certamente há diferenças. E muitas. Mas oposição, antagonismo, impossibilidade de articulação, não" (p. 26). Mesmo apesar de até hoje se postular essa oposição, a partir da premissa de impossibilidade da educação.

Segundo a mesma autora:

[25] Texto: *Laços Possíveis*, inserido numa Publicação do Centro de Estudos Freudiano e do Fórum do Campo Lacaniano, intitulada: *Governar, Educar e Analisar: os três impossíveis freudiano*, 1ª edição, 2000. Organizadores: Alberto Alvarez e Andréa Brunetto.

> ... penso que a psicanálise é essencial à educação, porque só ela tem acesso à dimensão inconsciente desse e de qualquer outro fato social. A psicanálise é indispensável para que possamos entender o que é a educação e, portanto, quem é o professor, o aluno, os conhecimentos escolares e a própria escola *no contexto do inconsciente* (2000, p. 23).

Tentar enfim responder, rapidamente, à indagação acima, se torna inviável pelas "tantas e tão contraditórias imagens" que desencadeia. "Elas remetem ao plano simbólico, inconsciente, onde o sim e o não podem conviver lado a lado, e onde a ambigüidade reina soberana" (1998, p. 11).

A educação, a começar de Freud, tem sido interpretada pelos psicanalistas como uma forma de fazer da criança um ser em conformidade com a imagem que o adulto projetou dela – narcisismo*. Em outras palavras, educar seria uma forma de fazer com que a criança se identificasse com um ideal, com um modelo imputado pelo adulto. E, nesse, sentido, ela se configuraria em repressão ou recalque, com o adulto envolvido na educação sucumbindo aos seus desejos de dominação. Essa, em verdade, é a base da tese da educação como adaptação. Como exemplo temos tanto Piaget, com a "adaptação (assimilação e acomodação) do organismo ao meio" (Bacha, 1999, p. 312), como Freud, com a "adaptação das pulsões ao social" (p. 312).

E por qual razão a criança acataria e se identificaria a esse ideal imposto? Porque busca e necessita para sobreviver do amor oferecido pelo adulto. E por querer e necessitar ser amada, ela anui a esse ideal imposto pelo adulto, a partir da introjeção de suas exigências. "Só que, identificando-se a uma imagem de si para agradar ao outro, ela recalca uma parte de si" (Bacha, 2000, p. 24). Assim sendo, de acordo com a psicanálise e na perspectiva do inconsciente,

> a educação seria alienante e calcada no imaginário, alimentando e alimentando-se do narcisismo. Seria, enfim, essencialmente nociva e o oposto da análise, pois um dos objetivos do analista, ainda nessa perspectiva, seria o de reduzir a importância do imaginário no funcionamento psíquico (p. 24).

Nesse contexto, a contribuição da psicanálise à educação estaria exclusivamente em fazer com que o educador percebesse sua nocividade, “ou a necessidade da sua função perniciosa” (p. 24). Em contrapartida, isso evidenciaria a necessidade da figura do analista, que com o seu trabalho de análise, “obra exclusiva do nosso deus Logos, como queria Freud, nada deveria ao imaginário enganador” (p. 24). Haveria, assim, uma supervalorização do analista em detrimento do trabalho do educador. Essa perspectiva representa, sem dúvida alguma, uma crítica severa e radical da psicanálise à educação.

Entretanto, Bacha (1998) observa que essa concepção de educação via identificação*, desconsidera um momento anterior originário (“pré-edípico” *) que é o da incorporação* oral. Isto é, a relação do bebê com um adulto se dá nesses termos da incorporação, que é o protótipo da identificação. Bacha (1999), em seu texto: *Escola moderna, purgatório das paixões*, coloca que:

> Em qualquer tempo e lugar o ser humano nasce de um homem e de uma mulher e numa condição que Freud designou como *desamparo biológico*, que coloca o bebê em situação de absoluta dependência da mediação (do amor) de um outro para satisfazer suas necessidades de sobrevivência (Bacha, 1999, p. 45).

E esse *outro* que ela nos fala, é um *outro-sexual*, “já que, entre o bebê e o leite, o adulto introduz o seio ou a sua *sexualidade inconsciente”* (p. 46). É conveniente que pensemos na condição desse outro, ou melhor, dizendo, quem seria ele. Pois, não poderia ser qualquer um, uma vez que em nada lhe auxiliaria um outro bebê. Apenas um outro adulto poderia suprir suas necessidades de sobrevivência. Deste modo, o adulto ao alimentar o bebê oferecendo o leite, oferece “de contrabando” sua própria sexualidade inconsciente através do seio.

Fazendo uma digressão, a autora conjectura que, segundo Laplanche, talvez esse seio permanecesse negligenciado pela teoria ainda por um longo tempo, se não fosse por uma única psicanalista, Sra. Hilferding ter

feito uma referência a ele numa conferência na Sociedade Psicanalítica de Viena, em 1911. O mais curioso é que a resposta à essa referência foi um silêncio absoluto e a exclusão da psicanalista meses depois.

Retornemos à essa experiência originária, proporcionada pela alimentação, a que Freud chama de "experiência de satisfação". Essa experiência é ampliada com a incorporação da sexualidade pelo bebê, quando ele leva o dedo à boca para chupá-lo. Não é em busca do leite que ele está, mas sim, em busca de experienciar um prazer que vai além de uma necessidade simplesmente biológica. É um prazer sexual que, neste caso, também é oral.

Bacha (2000), ainda complementa apontando que:

> Apoiada na necessidade, a sexualidade é implantada na criança pelo outro. Um outro por isso mesmo sedutor, porque *desvia* a criança da sua natureza biológica para *iniciá-la* nos prazeres da sexualidade. Essa dimensão *iniciática* da educação é recalcada pelos psicanalistas e é ela que eu venho explorando (p. 25).

O mesmo nos confere Mezan (1993) quando assinala "que a sexualidade advém ao ser humano de *fora para dentro*, através do contato com o adulto, o qual inocula na criança sensações intensas e exige dela um trabalho para 'ligá-las'" (p. 30).

Desse modo, Bacha (2000) nos retira do lugar comum em que a psicanálise esteve inserida nesses cem anos, da idéia de educação como nocividade, e nos incita a articular também com outras elaborações psicanalíticas, embora sejam mais delicadas de serem desveladas, principalmente por nós educadores. Estas elaborações estariam na dimensão da incorporação, da experiência de satisfação, da experiência de satisfação dada pelo adulto considerado nocivo, da dissociação de criança e modelo de inocência imputado pela civilização e da sublimação da agressividade que pode gerar um prazer de pensamento. Isso faz com que a escola, ou a educação escolarizada, adquira "contornos muito particulares no contexto do inconsciente" (p. 28).

A irreconhecibilidade das paixões na educação

Para pensarmos sobre esses contornos a partir do inconsciente onde Bacha (1999) nos levará, é importante considerarmos a leitura psicanalítica que faz sobre a escola moderna. Segundo a autora:

> A escola é o lugar da *purificação* característica da modernidade que, em sua busca de objetividade nutriu uma antipatia pelas paixões e a sensibilidade. Usa contra elas a própria atividade intelectual, cujo domínio deve ser conquistado sobre a *dilaceração da carne*" (1999, p. 43).

Marrou (1975) diz que mesmo na antiguidade, entre os egípcios e hebreus, gregos e romanos, a imagem da escola era figurada num misto de ódio entre mestres e alunos, onde a vara e o chicote seriam a marca fundamental, sendo esses meios a principal forma de instruir. O que o autor evidencia nas seguintes passagens:

> A pedagogia era muito elementar e procedia por doutrinamento passivo: apoiada na docilidade do aluno, recorria naturalmente, como mais tarde a pedagogia clássica, a castigos corporais os mais pesados: o hebraico *mûsar* significa ao mesmo tempo instrução e correção, castigo. Também aqui os textos mais pitorescos são de origem egípcia: "As orelhas do adolescente ficam nas suas costas: ele escuta quando apanha"."Educaste-me quando eu era criança, declara a seu mestre um aluno agradecido: batia nas minhas costas e teu ensinamento entrava por minha orelha" (p. 11).
>
> (...) para todos os antigos, a lembrança da escola está associada à das pancadas: "estender a mão à palmatória", *manum ferulae subducere*, é em bom latim uma elegante perífrase para significar "estudar". A férula é apenas a arma normal em que o mestre apóia sua autoridade; nos casos graves, ele recorre a um suplício mais refinado, implicando toda uma encenação: o culpado é erguido nos ombros de um colega requisitado para este serviço (...) e fustigado... pela mão do mestre (p. 420-1).

Bacha (1999) retomando Marrou (1975) nos atenta para a observação de que o ódio "não é a única paixão a freqüentar a escola. Na *Paidéia* os laços que unem o mestre e o discípulo são também eróticos" (p.

44). E Marrou (1975) pode ilustrar essa observação através dessas duas passagens:

> Para o homem grego, a educação (*paidéia*) residia essencialmente nas relações profundas e estreitas que uniam, pessoalmente, um espírito jovem a um mais velho – que era, ao mesmo tempo, seu modelo, seu guia e seu iniciador – , relações essas que uma chama passional iluminava com um turvo e cálido revérbero" (p. 59).

> Quando em outros meios surgir, mais tarde, outra forma de educação, mais diretamente orientada para a eficiência profissional, será ainda à sombra do Eros masculino que irá expandir-se o ensino técnico superior. De qualquer ordem que seja ele, veicula-se na atmosfera de comunhão espiritual criada pela ligação ardente, e muitas vezes apaixonada, entre o discípulo e o mestre a quem se entregou, sobre quem se modela e o qual o inicia, progressivamente, nos segredos de sua ciência ou de sua arte (p. 60-1).

É no mínimo interessante se desmembrarmos essas duas paixões que conviviam na educação do homem grego nos seus diversos sentidos: ódio, como desprezo, aversão, antipatia, rancor, raiva e, erótico, como sendo relativo ao amor, inspirado pelo amor, sensual, lascivo ou o mesmo que desregrado, travesso, brincalhão. São antagonismos que convivem nesta relação de mestre e aluno, unindo um espírito jovem a um mais velho, para lhe servir de 'guia', 'modelo', 'iniciador'. Esse antagonismo, sem dúvida, traz à educação uma carnalidade, que lhe retira aquele caráter tão asséptico que sempre representou ter.

Fator importante para nós e que vem sendo explorado por Bacha, é o de que, com algumas exceções, a escola se mostra avessa – consideraríamos também e/ou indiferente – a essas manifestações apaixonadas. Para a autora:

> "Do banquete pagão ao ágape cristão", a educação foi se despojando das paixões e da sensibilidade para se tornar essa prática aspirante à cientificidade tão característica de nossos dias. Aspiração que inclui a crença de que sua função é a de formar miniaturas de sábios que ela mergulha, cada vez mais precocemente, nos austeros domínios do conhecimento (p. 44).

Ao que Bacha (1999) ainda acrescenta as seguintes indagações até já mencionadas neste estudo: “As paixões, para onde foram? Humanas, poderiam ter desaparecido sem deixar rastro?” (p. 44). Indubitavelmente, a modernidade exauriu da educação as paixões e a sensibilidade. O homem saiu da Idade Média, de onde todos os poderes advinham de Deus, inclusive o conhecimento, para entrar numa nova era de recolocação do homem como a figura mais importante do universo. Como já dissemos anteriormente, o Renascimento trazia, assim, a renovação do homem através de sua capacidade de se relacionar com os outros homens, com o mundo e com o próprio Deus. Requerendo ser o centro do universo e por uma veemente preocupação com o rigor científico, o homem acabou constituindo-se em “sujeito da ciência, sujeito epistêmico, sujeito da razão” (p. 44). Esse conhecimento agora humano impõe uma purificação, uma vez que como toda obra humana e não mais de Deus, é, portanto, imperfeita. Essa purificação deve desapossar do sujeito toda a “sua sensibilidade/sensualidade, que o *encarna* e o *mundaniza* destituindo-o do seu poder racional; caberá ao método racional a tarefa de neutralizá-la” (p. 44). Pois, a sensibilidade é perigosa à razão, uma vez que ela torna o homem um ser afetivo, emocional, singular, mutável, enfim, apaixonável. E, como já foi considerado por Bacha (1999), “a escola será o lugar dessa *purificação*: a ela caberá a *dilaceração da carne* e o *expurgo das paixões*” (p. 44).

Tese adaptativa: misto de confinamento e de infância inocente

Para a Pedagogia, assim como para a Psicologia a escola deve ter a função de integrar, socializar e adaptar a criança ao meio e, em outras palavras, ao mundo do adulto. Entretanto, a escola moderna surge nos séculos XVI e XVII, firmando-se “como instrumento de exclusão da criança do mundo adulto, como lugar de confinamento da criança” (Bacha, 1999, p. 44).

Num texto anterior (1996)[26], a autora afirma que não se tratava de integrá-la ao mundo adulto, uma vez que ela já se encontrava muito bem integrada. Em verdade, a escola moderna surge como um local de confinamento da infância, a título de isolar a criança, apartá-la da sociedade dos adultos. Como ressalta, é a institucionalização da infância e, mais precisamente, da infância inocente.

Séculos mais tarde, com as idéias de Freud sobre a descoberta da sexualidade inconsciente dessas crianças consideradas inocentes, pedagogos e moralistas da época empreenderam uma "verdadeira 'cruzada' purificadora" (Gay *apud* Bacha, 1996, p. 46). É nesse contexto que se dá a expansão das escolas para além do campo clerical: "proteção da inocência da criança, ocupando um lugar estratégico na neutralização sexual e na instituição da criança inocente" (p. 46). Bacha (1996) neste seu texto cita uma passagem do livro *Repressão Sexual* de Van J. Ussel, em que ele fala dessa neutralização da sexualidade e da instituição da criança inocente, a partir das palavras de Gerson, no século XV, que já se queixava

> dos contatos físicos das crianças e das pessoas imorais 'que têm prazer, pelas suas palavras e pelos seus atos, em levar as crianças ao pecado, quando estas deveriam ser puras como anjos'. A esse respeito evocava, sobretudo, o hábito dos pais e dos criados de palparem, acariciarem e excitarem o corpo ou o sexo da criança (USSEL *apud* BACHA, 1996, p. 46).

Enfim, o que queremos dizer é que, para Bacha (1996), a escola viria a preservar a criança do universo adulto e, mais especificamente, da sexualidade dos pais e da educação familiar por eles encaminhada. Livrar-se-ia, assim, a criança de ser contagiada por essa sexualidade, sendo preservada pela escola, que deveria encarar a educação como "anti ou assexual" (Ussel *apud* Bacha, 1996, p. 46). Buscar-se-ia converter a criança num "objeto de projeção de um ideal: a criança *pura*" (p. 46).

[26] Texto: "Do Banquete pagão, ao Ágape Cristão – Psicanálise e Educação". Revista do Mestrado em Educação: Intermeio. Campo Grande/MS, v.2, n.4, 1996, p. 43-47.

Em nome desse ideal da criança pura, Bacha (1996) apresenta ainda outras passagens de depoimentos que testificam as “brutais e massivas investidas dos adultos contra a sexualidade infantil e adolescente” (p. 46).

Juntemos, então, à essa criança pura ideal, os preceitos da tese adaptativa na qual toda a escola moderna se alicerçou. A adaptação do indivíduo ao meio implica na existência de um meio ideal ou idealizado por alguém (o adulto) ou pela sociedade ao qual a criança deva ser adaptada. E nessa perspectiva estão as definições de educação de quase todas as teorias psicológicas, inclusive a da psicanálise, como já vimos, que concebe a educação como adaptação-repressão das pulsões a uma sociedade. E nós, educadores, sabemos dos reflexos dessa definição nos diversos encaminhamentos pedagógicos dos quais dispomos.

Entretanto, Bacha numa entrevista a um *site*[27] de psicopedagogia, nos alerta para uma outra rota pela qual pode nos levar a psicanálise que não nos deixaria tão à deriva. Segundo a autora, todas as teorizações do adulto sobre a criança, certas ou erradas, acabam por revelar algo do seu inconsciente, uma vez que também faz parte dessas teorias o inconsciente do adulto que as criou, materializado no seu conceito de educação. Ao considerarmos neste contexto a presença da subjetividade inconsciente, percebemos que tal definição de educação como adaptação acaba sendo de pouco convencimento, visto ser uma versão que “antagoniza a natureza e a cultura, fazendo de indivíduo e sociedade duas realidades exteriores, definíveis em si”. Ora, se a psicanálise nos mostra que o ser humano é na alteridade que se constitui, ou seja, que o bebê só sobrevive porque um outro humano adulto intervém no início de sua vida, possibilitando a constituição de sua subjetividade, mais uma vez, a tese adaptativa ignora pontos essenciais para a construção de uma concepção de educação, bem como de tudo o mais que lhe acompanha: relações entre professor e aluno; a função dada à escola; o sentido de educar, ensinar e aprender; a compreensão

[27] http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas - “Feminilidade, um obstáculo no caminho da educação”, ano 2001.

de questões sobre a identidade do professor e da atividade intelectual, entre outras.

Na entrevista (2001) a autora ainda considera que:

> Se na efetividade da sua existência o humano só sobrevive porque um outro-adulto se interpõe entre sua necessidade e o objeto que a satisfaz, essa separação, essa prescrição de uma natureza pura que seria a criança, indica algo da ordem do desejo inconsciente. E que é o desejo (ambíguo) do adulto de se livrar da criança que traz dentro de si e com a qual está em guerra. Não é esta a definição do estado "adulto"? Para isto ele afasta a criança "lá fora": no plano teórico, naturalizando-a e idealizando-a como pura, imune à contaminação da sua sexualidade (inconsciente); no plano da prática criando a Escola e uma educação científica, ou, a pedagogia. Normas separadoras vão então infantilizar a criança, que será deportada para um mundo infantil por sua escolarização na modernidade".

Ademais é importante destacarmos que esse "adulto/social/sexual na mediação da satisfação das necessidades" (Bacha, 1998, p. 54) é um outro protetor e fonte de prazer. Na teorização piagetiana da versão adaptativa esse outro se oculta e, no seu lugar, surge um outro "regulador ou legislador" (p. 54), fazendo com que a relação entre a criança e o adulto se estabeleça de modo a levar a criança a incorporar as leis dos adultos. O bebê, então, sem esse "adulto sexual", ou seja, sem essa "sexualidade do outro", teria incluído na sua realidade apenas o "adulto social", ou o "outro legislador", em que a lei se tornaria na única mensagem de que o adulto seria capaz, tornando-se essencialmente regulamentador. Assim, conforme Bacha, o bebê-piagetiano "é um bebê puramente prático, adaptativo, naturalizado; é a-simbólico e autônomo em relação ao amor do outro, que assim emerge como puramente legislador" (p. 54). Acrescenta a isso, a idéia de que "talvez não haja nada mais característico das escolas – essas instituições educativas fundadas num solo originalmente religioso –, do que sua estranheza para com o prazer (da criança e do professor)" (p. 54). O que coaduna perfeitamente com a idéia original da escola de instituição da criança "pura".

A adaptação da criança à sociedade continuamente implicou no uso de métodos repressores, inibitórios, proibitivos e cerceadores, bastante combatidos nas últimas décadas por muitas experiências pedagógicas alternativas. Dentre elas podemos destacar uma bastante conhecida na educação desenvolvida por A. S. Neill na Grã-Bretanha, que fundou e dirigiu a Escola Summerhill. Essa escola visava realizar experiências de educação antiautoritária, através do isolamento intencional da criança da realidade social, procurando com isso evitar conflitos entre a criança e a sociedade na qual estava inserida. Seu princípio pedagógico era o do "princípio do prazer, da abolição da repressão e do desenvolvimento de todas as possibilidades de expressão da criança" (Bosch, 1979, p. 135). Todas as realizações da criança, mesmo as produtivas, deveriam ser a expressão de seu desejo. Essa escola sofreu muitas críticas, principalmente pelas contradições nos seus próprios princípios: o isolamento da criança ao mesmo tempo em que é uma forma de aceitação dos limites impostos pela sociedade, é também uma negação em tentar modificá-los.

Enfim, a escola moderna com todas as suas medidas pedagógicas e métodos afins procura preservar as crianças dos afetos dos adultos, estreitando cada vez mais a educação na via da adaptação. Tal abordagem estará sempre promovendo o desaparecimento da dinâmica pulsional-afetiva entre professores e alunos e a conquista da criança autônoma pela educação.

A criança autônoma é um outro ponto de reflexão a que nos leva Bacha (1999)[28]. "A criança pura é a criança autônoma característica da educação moderna, que hipervaloriza a espontaneidade e a natureza infantis, a ponto de querer tornar-se uma prática científica, neutra, objetiva" (p. 3). As escolas "ativas", que instituíram as escolas infantis no século XIX, primaram por esse ideal de autonomia. Sendo a autonomia "o inverso da paixão", que em sua origem grega significa "passividade e determinação por um outro" (p. 3), a

[28] http://www.uol.com.br/percurso/main/pcs22/BachaEscola.htm - "Escola moderna, purgatório das paixões", ano 1999.

criança autônoma é aquela que está imune “ao contágio do outro, desapaixonada, purificada” (p. 3). Se associarmos aqui também as palavras de Silva (1994), que afirma que “a situação de aula é o lugar onde o desejo, a paixão de saber e de formar, contida na relação pedagógica, adquire uma sonoridade, uma musicalidade, um colorido” (p. 113), então, poderemos ter uma idéia do quanto é “pobre” e “asséptica” essa nossa escola sem a paixão.

Bacha (1998), questiona tenazmente todos esses pontos que envolvem a tese adaptativa da educação que desconsidera os mecanismos da sexualidade inconsciente, impedindo-nos de evidenciar uma outra dimensão na educação: a da sedução. “A introdução da cultura na criança via ‘sedução originária’ (Laplanche) abre o caminho para a valorização da ilusão e do imaginário, que a tese adaptativa havia recusado” (p. 122).

Educação como alimentação

Muitos mitos povoam a história da Humanidade possibilitando uma eterna articulação entre o possível e o impossível. Ao pensar o impossível o Homem dá vazão à sua imaginação, às suas fantasias; cria mitos e os congrega na construção do imaginário. Nessa articulação entre o possível e o impossível a Humanidade con-vive, reflete, argumenta, cria, sobre os mistérios que enleiam o mundo e que habitam o inconsciente humano. E como numa visão “caleidoscópica”, o Homem se enriquece com o imaginário e, o imaginário se enriquece com o Homem.

Nessa perspectiva, o imaginário não seria considerado como uma dimensão da ‘mentira’, contrária, portanto, à dimensão da ‘verdade’, como para alguns teóricos da psicanálise, Freud inclusive. Ele – reforçando o que já dissemos anteriormente – estabelecendo um antagonismo entre o imaginário (enganador) e a ciência (verdade), definiu a análise como sendo uma “obra exclusiva do nosso deus Logos” (Bacha, 2000, p. 24). Ao analista,

por conseguinte, caberia a redução da “importância do imaginário no funcionamento psíquico” (p. 24).

A escola, como parte do universo institucional da Humanidade, também é repleta desse imaginário, bem como de seus mitos. Na ótica freudiana e de alguns de seus seguidores, a educação além de nociva – como já dissemos algumas vezes – seria alienante por ser “calcada no imaginário” (p. 24). Enquanto a análise teria uma intimidade com a razão, a educação teria uma intimidade com o imaginário (p. 24). Imaginário e psicanálise seriam, assim, incompatíveis, bem como a aplicação da psicanálise à educação que se alicerça no imaginário.

Para Mendes (1994), os mitos alienam e aprisionam o homem numa explicação mítico-mágica do Universo. Segundo a autora, muitas vezes os mitos cumprem a função de ‘obscurecer o desejo’ de melhor conhecer a realidade através de suas diferentes facetas, distanciando, mais que possível, o sujeito da verdade e da certeza. Para ela, os mitos individuais da aprendizagem que são encontrados em cada pessoa que aprende ou ensina,

> tem origem nos antigos mitos que cumprem uma função social de afastá-lo, o máximo possível, da verdade, à medida em que, se existe a explicação mítica consciente ou inconsciente, grupal ou individual, não há necessidade de desejar pensar sobre o assunto... eu diria que a função social do mito é a agressão/repressão de impedir o conhecer do desejo, disfarçada na apatia do povo, que vê , no mito, a certeza absoluta, a mesma que levou Narciso à morte (p. 12-3).

E que certezas são estas que a ciência nos dá? Ela estaria ainda hoje sendo sustentada por verdades absolutas? Valendo-se de Bachelard, Bacha (1998), fala-nos que “através do ‘novo espírito científico’ que se instalou com as ciências do século XX, descobrimos que a verdade científica tem o poder de criar realidades” (p. 118). E, nesta perspectiva, “o real científico é teoria encarnada; o real é realização, não está dado, é construído na mais íntima comunhão com a teoria” (p. 119). Isso significa afirmar que a relação entre ciência e conhecimento é dinâmica, mutável, que não há uma continuidade absoluta e ascendente em complexidade, pois entre eles ocorrem

as “retificações” propiciadas pelos “obstáculos epistemológicos”. São os abalos e as incertezas que movem e fazem as ciências progredirem, sendo o seu contrário, o “continuísmo”, o limitador do valor criador da ciência. A essa “descontinuidade entre conhecimento e ciência”, Bachelard chama de “ruptura epistemológica” (p. 119).

A retificação é, desse modo, intrínseca à relação do real com o racional científicos. “Não há ciência sem discussão, sem retificação; a polêmica é a mãe da ciência... O real científico emerge da polêmica com o real imediato, com o sensível” (p. 120). E Bacha (1998) usa uma expressão de Canguilhem[29] sobre essa idéia de Bachelard:

> ... não há outro meio de saber do que a ruptura com o passado dos conceitos, a polêmica, a dialética. E se o conhecimento não é outra coisa que retificação do erro, então o erro faz parte da verdade. Ele não é uma simples “falta”: tem uma positividade, ‘uma função positiva na gênese do saber’ – lugar de honra tradicional e exclusivamente concedido à verdade” (1998, p. 120).

Bacha (1998) traz de Bachelard a dimensão de criação, de realização, de produtividade dos conhecimentos científicos. E “essa dimensão de criação das ciências permanece à margem na idéia de progresso” (p. 121) do conhecimento. A dimensão de criação e de ruptura é tirada da ciência pelo continuísmo epistemológico, fazendo da criança “uma projeção do ‘adulto-sábio’, reafirmando a idéia da educação como idealização que já estava presente na postulação da criança como objeto do desejo e do discurso do Outro” (p. 121).

Nesse sentido, Bacha (1998) nos apresenta uma visão construtiva e criadora do papel do ‘falso’ e do ‘imaginário’ na constituição da verdade, embora toda a tese adaptativa da educação nada mais faça do que contribuir para o distanciamento entre a educação e o imaginário.

---

[29] CANGUILHEM, Georges. “O objeto da história das ciências”, Revista Tempo Brasileiro: A teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Canguilhem, Foucault, RJ: Edições Tempo Brasileiro, n. 28, Jan./Mar., 1972, p. 50.

Adentrando a esse imaginário e desfrutando de suas representações simbólicas e das figuras míticas que lhe compõem, pensemos um pouco sobre a educação pelo ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem.

A relação entre educação e alimento perpassa a História da Humanidade. Está em Gênesis, na figuração do Paraíso, na Antiguidade, configurada pelas mesas dos banquetes, no banquete antropófago do Movimento Antropofágico no Modernismo Brasileiro e, quem sabe hoje, na significação da merenda escolar, em que os alunos a incorporam enquanto estudam – embora este fato não seja aproveitado pelo professor como uma situação rica de vinculação com o conhecimento. Todos esses momentos são representativos de uma trama simbólica, irrompida pela incorporação, oralidade e procriação – processos desenvolvidos pela psicanálise e articulados por Bacha (1998) nesta relação da educação como alimentação.

Para a cultura grega 'educação' e 'alimento' possuíam significados análogos, ou seja, educar significava alimentar. Jaeger (1989)[30] *apud* Bacha (1998) afirma que de fato, "as palavras 'educação' e 'nutrição' tiveram inicialmente, um sentido quase idêntico e continuam a ser sempre termos gêmeos, especialmente com Platão, que restabelecerá uma maior afinidade entre ambos os conceitos" (p. 195).

A ligação amorosa entre um mais velho e um mais novo norteava todo o trabalho de formação do adolescente. Era o 'amor grego', o 'amor viril', que proporcionaria o campo e o método à pedagogia clássica. Este amor, para o mais velho seria "essencialmente educativo" (Marrou, 1975, p. 56), visto que "sentia nascer em si uma vocação pedagógica" (p. 57); fazia-se, então, "mestre de seu amado" (p. 57).

Essa ligação amorosa aliada a um trabalho de formação, acontecia livremente, pelo convívio diário, pela conversação e pelo exemplo,

[30] JAEGER, W. *Paidéia. A formação do homem grego.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

onde o mais jovem era progressivamente iniciado nas atividades sociais do mais velho, que ocorriam no clube, no ginásio e nos banquetes (p. 58).

Estes banquetes, sendo atividades sociais constituídas entre mestres e alunos, comemoravam “a força educadora do *eros** educacional” (Jaeger *apud* Bacha, 1998, p. 195), através de conversações bem compostas ao redor da mesa. A atividade educadora, nesse caso, era *eros*, assim como eram eróticos os laços que uniam mestre e discípulo (p. 195). O que pode ser plenamente identificado nas palavras de Marrou (1975):

> O desejo, no primeiro [mestre], de seduzir, de afirmar-se faz nascer no segundo [aluno] um sentimento de admiração ardente e dedicada: o mais velho é o herói, o tipo superior pelo qual é preciso modelar-se, a cuja altura procurará o outro, pouco a pouco, alçar-se” (p. 57).

O Banquete, de Platão (1995), retrata essa ação de *Eros*. Nesta obra, de elogios ao amor, na conversa de Sócrates com Diotima, ela diz ser o Amor, o Amor “da geração e da parturição no belo” (p. 164). E ao que acrescenta:

> E por que assim da geração? Porque é algo de perpétuo e imortal para um mortal, a geração. E é a imortalidade que, com o bem, necessariamente se deseja, pelo que foi admitido, se é que o amor é amor de sempre ter consigo o bem. É de fato forçoso por esse argumento que também da imortalidade seja o amor” (p. 164).

Segundo J. Cavalcante de Souza (1995) – tradutor e autor da introdução e das notas de *O Banquete* – a ação do Amor, nesse contexto, se definiria “como ação de fixação, de continuidade” (p. 59), onde todos os atos inspirados por ele se orientariam para um fim único: a reprodução de outro ser que continuasse o anterior (p. 59), ou seja, a conquista da imortalidade.

Assim, para (Bacha, 1998) “a educação que o *Banquete* oferece é *Eros*, alimentação, fecundação” (p. 196), de onde retira seus argumentos para formular sua tese sobre o que é educar.

Outra metáfora onde podemos encontrar a relação entre o ‘alimento’ e a ‘educação/conhecimento’, é no mito clássico da “Árvore da

Sabedoria, da Ciência do Bem e do Mal", responsável pela tragédia do Paraíso. Para Alicia Fernández (1994), essa tragédia seria uma metáfora que representaria a conquista da possibilidade de aprender do sujeito.

> "O Senhor Deus tomou o homem e o colocou no jardim do Éden para o cultivar e guardar. Deu-lhe este preceito: "Podes comer do fruto de todas as árvores do jardim; mas não comas do fruto da árvore da ciência do bem e do mal; porque no dia em que dele comeres, morrerás indubitavelmente" ... O homem e a mulher estavam nus, e não se envergonhavam ... A serpente ... disse à mulher: "Oh, não! - tornou a serpente - vós não morrereis! Mas Deus bem sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão, e sereis como deuses, conhecedores do bem e do mal". A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto e mui apropriado para abrir a inteligência, tomou dele, comeu, e o apresentou também ao seu marido, que comeu igualmente. Então os seus olhos abriram-se; e vendo que estavam nus, tomaram folhas de figueira, ligaram-nas e fizeram cinturas para si ... O Senhor Deus disse: "Quem te revelou que estavas nu? Terias tu porventura comido do fruto da árvore que eu te havia proibido de comer? ... Eis que o homem se tornou como um de nós, conhecedor do bem e do mal. Agora, pois, cuidemos que ele não estenda a sua mão e tome também do fruto da árvore da vida e o coma, e viva eternamente". (Bíblia Sagrada, "Gênesis", Cap. II e III, p. 51).

A árvore da Sabedoria e da Ciência do Bem e do Mal pode ser usada como uma ferramenta de representação da possibilidade do homem adquirir a capacidade para o conhecimento. Podemos interpretar que tal possibilidade, entretanto, se nos apresenta de forma ambivalente, ou seja, ao mesmo tempo em que é desejada, é temida. Desejada no sentido de adquirir a possibilidade de liberdade sobre o conhecimento e, temida, no sentido de que, inerente a esse movimento, estaria o conhecimento do bem e do mal, que exprimiria a consciência da diferença entre os sexos e da certeza da própria morte. Ou seja, a partir do momento em que o homem e a mulher comem do fruto da árvore proibida, eles potencialmente adquirem a capacidade de conhecer e desbravar os mistérios do universo, porém com a contrapartida de terem permanentemente a certeza de sua finitude.

Podemos observar, portanto, uma estreita relação entre desejo, conhecimento e morte, bem como dos meandros da sexualidade com o conhecimento – assim que adquiriram a possibilidade de conhecer, viram que

estavam nus, que eram diferentes e precisaram se cobrir envergonhados. Nesse caso, foi por desejar e incorporar (alimento/fruto), por buscar o prazer, que o homem adquiriu a liberdade de conhecer dialeticamente o mundo e de procriar (criação).

Estaria, então, o sentido de "tragédia" na eterna insaciabilidade do homem? Estaria o homem predestinado por Deus a viver uma busca exaustiva e infindável (através do poder que adquiriu sob o conhecimento ao comer do fruto da "árvore da ciência do bem e do mal"), a fim de encontrar meios de se alimentar agora também da "árvore da vida", veementemente guardada pelos Querubins armados de uma espada flamejante, para junto com o poder de conhecer adquirir igualmente o poder da imortalidade e se tornar assim um deus, finalmente considerado pleno em sua imagem e semelhança? E não seria ainda condição premente para que esta façanha se realizasse, que o homem saísse de sua condição narcísica e de onipotência, aceitando-se como mortal e fortalecendo-se numa interação com o outro (alimentando-se também do outro), podendo desta maneira finalmente travar o bom combate com os Querubins e realizar assim seu grande intento: ser imortal na manutenção de sua existência no outro?

As equivalências entre o comer e o aprender estão também aí, na origem mítica. Outras equivalências igualmente importantes de se fazer estão entre o conhecer e o ver e, entre os binômios comer/ver – aprender/conhecer e a sedução. A mulher aceitou comer do fruto pelas palavras encorajadoras (sedução) da serpente ou pelo que via do fruto ("A mulher, vendo que o fruto da árvore era bom para comer, de agradável aspecto...")? Ou, ainda, pelos dois? E a relação destes binômios com a sedução? Que sentido tem essa sedução que levou o homem e a mulher à culpa original e destinou à serpente o lugar de maldita entre todos os animais e feras do campo?[31]

[31] "O homem respondeu: "A mulher que pusestes ao meu lado apresentou-me deste fruto, e eu comi". O Senhor Deus disse à mulher: "Por que fizeste isso?" – "A serpente enganou-me, - respondeu ela – e eu comi". Então o Senhor Deus disse à serpente: "Porque fizeste isso, serás maldita entre todos os animais e feras dos campos; - andarás de

Certamente, essa sedução traz em si o peso de significados como: trair, levar ao mal, enganar, desonrar, encantar. E estes sentidos da sedução são aqueles que estão mais arraigados dentro de nós, como o peso da verdadeira culpa original. Mas, da sedução, trataremos um pouco mais tarde.

Bacha (1998), compondo com Silva (1994) e Bleichmar (1993)[32], levanta indagações essenciais, a fim de demonstrar como o sentido antigo da 'educação como alimento' até hoje perdura entre nós:

> Não é o leite que o professor dá ou esconde? (Silva, 1994). Não tem, o aluno, que 'engolir' os 'conteúdos' do professor? Não correspondem, as 'invariantes funcionais' piagetianas ('assimilação' e 'acomodação') ao metabolismo que a inteligência processa ao modo idêntico do aparelho digestivo, que recebe o alimento e o tritura para digeri-lo? Não implica, o processo de aprendizagem, em 'incorporar algo estranho – alheio ao ego- triturá-lo para decompô-lo em elementos assimiláveis e logo metabolizá-lo, retendo o valioso e expulsando o desprezível'? (Bleichmar, 1993, p. 140). (p. 197).

Prosseguindo com Bacha (1999), "se 'educar' é 'alimentar', então o 'prazer de comer' protagoniza o cenário pedagógico" (p. 317). Ao professor, que ela chama, nesse caso, de "mestre-cuca", competiria "orientar sua prática pedagógica no sentido de bem temperar o alimento, de bem dosar os ingredientes dos pratos de que se serve e que também vai servir" (p. 317).

Desse modo, os conhecimentos, na realidade simbólica, tomam o lugar dos alimentos a serem incorporados. E como nos lembra a autora, isso já nos foi dito por Oswald de Andrade – "gostei, comi-o" (p. 317) – no seu

---

rastos sobre o teu ventre e comerás o pó todos os dias de tua vida. Porei ódio entre ti e a mulher, entre a tua descendência e a dela. Esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar". Disse também à mulher: "Multiplicarei os sofrimentos de teu parto; darás à luz com dores, teus desejos te impelirão para o teu marido e tu estarás sob o seu domínio". E disse em seguida ao homem: "porque ouviste a voz de tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te havia proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias de tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos, e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e em pó te hás de tornar." Adão pôs à sua mulher o nome de Eva, porque ela era a mãe de todos os viventes" (Bíblia Sagrada, op. cit., p.51).

[32] BLEICHMAR, Silvia. *Nas origens do Sujeito psíquico. Do mito à história.*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Manifesto Antropófago[33], que "consagrava o nacionalismo antropofágico como a única chave para se fugir ou não da 'influência' subserviente diante das culturas alienígenas" (Alambert, 1992, p. 75). Aqui está um pequeno recorte deste *Manifesto*:

> Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.
>
> _____
>
> Morte da vida das hipóteses. Da equação *eu* parte do *Kosmos* ao axioma *Kosmos* parte do *eu*. Substância. Conhecimento. Antropofagia.
>
> _____
>
> Perguntei a um homem o que era o Direito. Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade. Esse homem chamava-se Galli Mathias. Comi-o (Teles, 1992, p. 353-6).

A designação do movimento, como também sua inspiração inicial, adveio de uma tela que Tarsila do Amaral[34] presenteou a Oswald de Andrade pelo seu aniversário. Ele ficou tão impressionado com a obra que, ao mostrá-la a Raul Bopp, este a batizou, na língua tupi, de *Abapuru*[35], "que significa 'aquele que come', 'o antropófago'" (Alambert, 1992, p. 74). Da mesma forma que, a "idéia da utopia antropofágica" (p. 74), também é derivada do Capítulo XXXI – "Dos Canibais", do livro *Ensaios*, de Montaigne[36], volume um. Neste capítulo Montaigne (1996) discute diferentes olhares sobre os processos de cultura, a partir de povos considerados selvagens por praticarem atos bárbaros, incluindo o canibalismo. Numa passagem apresenta o canto de um prisioneiro que seria sacrificado e comido, e que mostra como a virtude e a moral estariam em preferir ser morto e comido a ter que pedir clemência. Eis o que dizia o prisioneiro:

---

[33] *Manifesto Antropófago* – publicado na Revista da Antropologia, nº 1, ano 1, maio de 1928 – *da Deglutição do Bispo Sardinha*. "Oswald pregava uma 'deglutição' – inspirada na 'deglutição do Bispo Sardinha' pelos índios brasileiros, primeiro momento em que a cultura européia invasora é devorada e remodelada nas entranhas da *terra brasilis* – de tudo de útil que a cultura ocidental 'decadente' oferecesse, a fim de que fosse remanejado por dentro e submetido à ortodoxia do Brasil original. Em suma, comer para não ser comido" (Alambert, 1992, p. 74).

[34] Tarsila do Amaral foi uma artista plástica que deu grande expressão ao movimento antropofágico e que, na época deste, estava casada com Oswald de Andrade.

[35] A obra encontra-se no Anexo.

[36] Michel de Montaigne, filósofo francês do século XVI. Nasceu em 28 de fevereiro de 1533 e faleceu em 13 de setembro de 1595, no castelo de Montaigne. Em 1595 é que surgiu a edição póstuma dos *Ensaios*.

> "Que se aproximem todos com coragem e se juntem para comê-lo; em o fazendo comerão seus pais e seus avôs que já serviram de alimento a ele próprio e deles seu corpo se constituiu. Estes músculos, esta carne, estas veias, diz-lhes, são vossas, pobres loucos. Não reconheceis a substância dos membros de vossos antepassados que no entanto ainda se encontram em mim? Saboreai-os atentamente, sentireis o gosto de vossa própria carne" (p. 201-2).

Richard Shusterman numa entrevista *on-line*[37], sobre a XXIV Bienal de São Paulo de 1998, que retoma a antropofagia como tema, afirma que Montaigne:

> Compreendeu que o conceito de canibalismo suscita muitas questões provocativas, que merecem uma reflexão mais esclarecida e imaginativa. No entanto, nossa tradição teimosa de reagir ao canibalismo por meio de um estremecimento visceral, irrefletido, de repulsa condenatória, parece permanecer tão cegamente primitiva quanto o canibalismo que ele detecta.

E Freud (1905), igualmente, utilizou a expressão "canibalesca" ou "oral" para identificar a primeira fase das organizações sexuais pré-genitais; fase na qual "a atividade sexual ainda não se separou da nutrição" (v. VII, p. 187). Isto é, há nesta fase a "união do prazer sexual com a ingestão de alimentos" (Bacha, 1998, p. 197). Assim sendo, ambas as atividades (sexual e nutrição) têm o mesmo objeto, e "o alvo sexual consiste na incorporação do objeto... [em que] podemos ver o chuchar, no qual a atividade sexual, desligada da atividade de alimentação, renunciou ao objeto alheio em troca de um objeto situado no próprio corpo" (Freud, v. VII, p. 187). Portanto, "no processo de 'incorporação' ('canibalismo'), as atividades sexual e alimentar estão intimamente misturadas" (Bacha, 1998, p. 198). Nas quais ainda podemos introduzir também o 'amar':

> A palavra 'canibalismo' vem do espanhol canibal, caribe, palavra da língua das Antilhas significando 'ousado'. No sentido figurado, a palavra designa o homem cruel e feroz. Não seria isto apenas a metade

[37] http://www.uol.com.br/bienal/24bienal/rot/txt_port_ensshus.htm - "Duas questões sobre canibalismo e rap" _ ***Segmento*** Roteiros. Roteiros. Roteiros..., da XXIV Bienal de São Paulo, que ocorreu de 3 de outubro a 13 de dezembro de 1998.

> da verdade, já que o canibal ama tanto o seu próximo, que o come – e não come senão aquilo que ama?" (Green *apud* Bacha, 1998, p. 198).

Shusterman (1998), na mesma entrevista *on-line*, também fala desse outro sentido do canibalismo:

> Podemos, porém, imaginar facilmente outro significado para a ingestão da carne humana: não apenas o mero uso de um cadáver humano com finalidades nutritivas, nem a vingança sobre um inimigo [Montaigne], mas a afirmação simbólica do humano pelo ato de se banquetear com ele. Não demonstramos nosso apreço e nosso desejo pelos seres humanos a quem amamos quando damos pequenas mordidas em suas orelhas, chupamos seus mamilos, suas línguas etc.? Alguns de nós ainda procuram provar toda a extensão de seu amor com um ato de completa ingestão (é claro que não de partes inteiras do corpo, ato que feriria o amante, mas pelo menos dos fluidos corporais). Aqui, engolir é mais um ato amoroso de plena rendição e feliz abandono do que o agressivo desafio da vingança. Será que o ritual da Eucaristia não exprime a mesma ingestão amorosa do divino corpo de Cristo?

Ao comermos incorporamos o novo (alimento), e o novo deve ser bem vindo uma vez que aciona um processo renovador, de criação (procriação). Pois, ao ser incorporado ele exige que se estabeleça uma nova configuração, não só modificando aquilo que já estava pronto, como gerando um outro. Entretanto, se não for articulado com o conteúdo existente, ou seja, se não for processado e digerido, pode significar apenas um ato de alienação – "engolimos" e "vomitamos".

Laplanche (1992) também assinala que, segundo Freud, há uma diferença pontual entre a pura "necessidade" e o "desejo", pois, enquanto "a 'necessidade' puramente orgânica... marca o limite do nosso campo psicanalítico [o] desejo... ordena o seu centro essencial" (p. 236). E que, "somente o desejo pode colocar o aparelho [psíquico] em movimento" (p. 236).

Assim, no nosso inconsciente, instância onde "amar, comer, pensar, conhecer e procriar" (Bacha, 1998, p. 199) se misturam, o desejo, o prazer e a angústia têm importância fundamental. Se pensarmos que, "colocamos para dentro comendo; e comemos do que gostamos" (p. 199),

então, só pode ser pensado aquilo que for desejado. Laplanche *apud* Bacha (1998) fundamenta esse "primado do desejo" na seguinte afirmação:

> Nada pode ser colocado no interior – introjetado – sem ser afetado pelo sinal da pulsão. Quero dizer que colocar dentro e desejar são uma só e a mesma coisa. E sabemos (aí está o realismo mágico da psicanálise), que o pensamento nada mais é do que uma modalidade de colocar no interior da cabeça. Em suma, a verdade, difícil de aceitar porque difícil de conceber, a verdade mágica, é que: só pode ser pensado aquilo que pode ser desejado (p. 199).

Enfim, estamos diante de uma questão importante encaminhada por Bacha (1999): "sendo a educação alimentação, seria possível suscitar a fome por este tipo de alimento"? (p. 318). E à qual acrescentaríamos: Poderia o professor fazer o aluno "desejar" e "amar" o "alimento" que ele oferece e dele obter prazer?

Como na maioria das vezes comemos do que gostamos, o professor "agradável", como nos mostra Bacha (1998), revela o valor "da dimensão estética, digamos assim, da existência humana, que nos faz tão ligados ao prazer" (p. 199). Prazer, este, que tem sido extremamente combatido no âmbito escolar "pelo senso do dever, da obrigação e do respeito à autoridade" (p. 199). O que ela alerta é que isso não é realizado sem grandes prejuízos à natural aprendizagem que se tenciona fomentar.

Nas metáforas do cenário educacional apresentadas por Bacha (1998): do Banquete platônico, no qual o saber era servido à mesa, à magia do banquete de *Babette*[38], preparado para servir de alimento à alma, o que temos posto em nossa mesa que poderia ser farta, é "apenas" a merenda escolar: pobre, mal-servida, insossa, nada sedutora e sem "paixão" no preparo.

A nosso ver, nos falta verdadeiramente esse *desejo canibal* em nosso sistema educacional.

[38] O filme "A Festa de *Babette*" é um drama dinamarquês de 1987. Da obra de Isaak Dinesen. Direção de Gabriel Axel. Oscar de melhor filme estrangeiro em 1987.

Sem sedução e paixão: uma escola inanimada.

Sedução! Diz esse verbete do *Aurélio*: (substantivo feminino) ato de seduzir ou ser seduzido [sinônimo (pouco usado): *seduzimento*]; qualidade de sedutor; atração, encanto, fascínio; no *brasileirismo jurídico*: crime consistente em iludir mulher virgem, maior de 14 e menor de 18 anos, valendo-se de sua inexperiência ou justificável confiança para manter com ela conjunção carnal.

Renato Mezan (1993), partindo da sedução em ato – seduzir –, procura mostrar que a idéia de sedução encerra vários aspectos que num primeiro momento nos parecem inconciliáveis. O que, conseqüentemente, gera a seguinte indagação: "O que pode haver de comum em ações tão diversas?" (p. 18). Vejamos, para isso, as seis acepções dadas pelo *Aurélio* para o verbete seduzir:

> 1. Inclinar artificiosamente para o mal ou para o erro; desencaminhar.
> 2. Enganar ardilosamente.
> 3. Desonrar, recorrendo a promessas, encantos ou amavios.
> 4. Atrair, encantar, fascinar, deslumbrar.
> 5. Levar à rebelião; revoltar, sublevar.
> 6. Subornar para fins sediciosos (1996, p. 1561).

O primeiro, de acordo com Mezan (1993), tem um sentido mais aproximado da origem do termo (latim): *seducere* que "significa 'levar para o lado', 'apartar'" (p. 18). Isto nos permite depreender uma suposta orientação considerada correta, que conduziria ao 'Bem e à Verdade', em contraposição a uma outra orientação, concebida como sinistra, ameaçadora e errada, que corresponderia ao sentido de seduzir como "des-encaminhar, atrair" (p. 18). Entretanto, esse desencaminhamento não seria feito pela força, o que nos remeteria igualmente ao item dois: enganar ardilosamente, ou seja, com astúcia, artimanha, artifício (inclinar artificiosamente – item um).

Desse contexto, pautado no artifício e no ardil, Mezan (1993), faz uma analogia com a caça, em que se afigura o grande êxito da astúcia

sobre a ‘força’ ou a ‘velocidade’ inocentes do animal. Para que haja essa vitória, porém, é necessário utilizar “meios eficazes” para que as finalidades do sedutor sejam atingidas: “há uma racionalidade intrínseca ao seu agir, ele calcula e ajusta, estabelece proporção... entre o dispêndio e o alvo que visa obter” (p. 19). E mais: “o sedutor/caçador se servirá da dissimulação, recobrindo a armadilha com um aspecto inocente” (p. 19), o que nos levará diretamente ao terceiro significado. Pois, essa dissimulação deve ser bem executada, para que, valendo-se de ‘promessas, amavios ou encantos’, o sedutor/caçador possa evitar suspeitas da vítima: “essa só perceberá a traição quando o laço se fechar sobre ela” (p. 19). E, para a vítima, só há perdas: a morte ou a desonra; servirá de troféu ou ficará marcado para sempre, como nódoa que jamais se apaga. Nesse caso, então, o seduzido será “alguém que se torna[rá] portador de um ‘a menos’, qualquer que seja a modalidade em que o imaginemos, física, moral, social, etc” (p. 18).

Nessas três acepções iniciais, nos é possível delinear que essa figura do sedutor é a de alguém execrável: ardilosa, fingida, embusteira, trapaceira e egoísta. São fracos que, por saberem que são fracos, são desleais na luta. Por esses sentidos, Mezan (1993) define essas primeiras acepções como “a dimensão ética da sedução” (p. 19).

No quarto item, contudo, há uma total inversão de sentido que dá à sedução uma nova configuração, revelando também sua dimensão estética. ‘Atrair, encantar, deslumbrar’, fascinar “são termos que sugerem prazer extremo, deleite, algo que não vai retirar nada do seduzido, mas ao contrário lhe *acrescentar* alguma coisa” (p. 19-20). E de uma forma poética, o autor, retira o véu dessa ‘face’ da sedução, exibindo seus atributos:

> O sedutor é neste momento aquele ou aquilo que toca fibras sensíveis, que desperta no outro sensações de raro matiz, emoções até então ignoradas; o sedutor acaricia com suavidade, faz com que o seduzido descubra dimensões da própria experiência que sequer suspeita ser capaz de vivenciar. O sedutor aqui se inspira em Orfeu, cuja voz de doçura infinita fazia comoverem-se os deuses, os animais selvagens se acalmarem e as plantas se inclinarem para ouvi-lo” (p. 20).

Porém, no encanto não há só deleite ou prazer imenso, ele também traz sua parte oposta, perigosa e de riscos a correr. Encantar, deslumbrar, fascinar, ao mesmo tempo em que propiciam um êxtase e prazer intensos, também significam arrebatar, cegar pela intensa luz, subjugar com o olhar e enfeitiçar, respectivamente. Há em comum a todos, a idéia de uma atração irresistível, de domínio sobre o outro, pela força e violência ou pelo encantamento mágico ou por enfeitiçamento. Mezan (1993) nos faz recordar que a imagem que abarca esse conjunto de particularidades é a da sereia, um ser mitológico, que é metade mulher, metade peixe e "que en-canta, maravilha quem ouve suas melodias, mas em seguida arrasta quem escravizou para a morte e para o desespero" (p. 20). Por outro lado, nos lembra ele, que sereia também indica um instrumento que produz sons bastante agudos e que são usados para dar alarma, tanto a navios em nevoeiro, como ambulância, carros de bombeiros... , designando situações de ajuda e de salvação. A respeito disso ele ainda acrescenta:

> Tanto é forte esta ambigüidade constitutiva da sedução, que sua dimensão estética a aparenta por um lado à sexualidade e por outro lado à morte, por um lado ao prazer e ao deleite, por outro ao risco da indiferenciação inerente a todo prazer forte demais (p. 20).

E, finalmente, as duas últimas acepções de 'seduzir' levam ao domínio das regras sociais e, portanto, indicariam o que pode ser chamado de "dimensão política da sedução" (p. 20). Ambas convergem para uma posição de antagonismo ao poder vigente. E, nesse caso, a dimensão política da sedução assemelha-se à dimensão ética, pois o sedutor seria aquele que recusaria a "boa ordem, a ordem natural", tencionando estabelecer outra, "antinatural" (p. 21).

Dessa análise feita por Mezan (1993), sobre as nuances que envolvem o termo sedução, podemos então destacar a convivência de dois opostos: um lado, exigindo astúcia, premeditação, interesse, etc, remeteria "ao domínio de um indivíduo sobre o outro" (p. 26), o que corresponderia ao seu

aspecto ético e, o outro, implicaria “o despertar ou o refinar de uma sensibilidade” (p. 26), e, portanto, ao seu aspecto estético.

Essa abordagem, “como forma de existir da sensualidade” (p. 28), efetua um deslocamento significativo na idéia de sedução. E Bacha (1998) vai explorar esse ponto na esfera da educação, contrapondo algumas idéias de que “a sedução compromete e descaracteriza a prática pedagógica” (p. 200), visto que a sedução nesse sentido, corresponde apenas à dimensão ética a que Mezan atribui – sedutor como enganador e egoísta.

Para Bacha (1998), a grande quantidade de ‘teorias da motivação’ presentes nas escolas demonstram como a ‘posição do professor’ o aproxima da ‘figura do sedutor’. Em verdade, essas ‘teorias’ nada mais são do que “prescrições da técnica de seduzir. Ou, de suscitar a fome do aprendiz” (p. 201).

Porém, como já nos disse Mezan (1993), o encanto também tem seu lado sombrio, como aquele apresentado pelas Sereias que leva à morte os marinheiros. A deusa Circe, alerta Ulisses em sua *Odisséia*, para o perigo do canto das Sereias:

> “Em primeiro lugar, encontrarás as sereias, que enfeitiçam todo aquele que delas se aproxima. Se qualquer homem, inocentemente, aproxima-se e ouve sua voz, jamais volta à Pátria, jamais verá sua esposa e seus filhos correndo para saudá-lo alegremente: as sereias o encantam com sua voz melodiosa. Há um grande prado onde elas ficam e, em torno, um grande montão de ossos, carcaças e peles secas. Não te detenhas naquele lugar e não deixes os homens ouvir: é melhor amassar um bom pedaço de cera e tampar com ela seus ouvidos. Se quiseres ouvir, manda os homens amarrar teus braços e tuas pernas e prender bem teu corpo ao mastro, e então poderás deleitar-te com o canto quanto quiseres. Dize aos homens que, se gritares e ordenares que te soltem, devem te amarrar ainda mais, com outras cordas” (Homero, s/d, p. 184).

A maioria das abordagens referente à sedução na educação toma por base a sua dimensão ética. Estão aqui perspectivas como a de Morgado (1989), que considera a sedução como “um determinante psicológico inconsciente do autoritarismo do professor” (p. 130). Pela sedução o professor estaria encobrindo seu autoritarismo, ou seja, sendo simpático, atencioso,

popular ou mesmo disfarçando sua própria ignorância. Bacha (1998), analisando esse ponto de vista de Morgado, diz que a autora “espera recuperar a ‘importância dos conteúdos’ através da ‘autoridade’ do professor” (p. 200-1). E que qualquer tipo de manipulação sedutora levaria sempre ao professor e, não, aos conteúdos, o que levaria o professor ao não cumprimento de sua principal função social que seria a de socialização do conhecimento. O que podemos identificar pelos seguintes questionamentos de Morgado (1989): “Quantas vezes nós, professores, já percebemos que o aluno está mais interessado em nós do que naquilo que dizemos? Quantas vezes já nos envaidecemos com isso? Quantas vezes já abusamos disso?” (p. 132).

E sobre isso, referencia Bacha (1998), que do mesmo modo como a Sereia enfeitiça e encanta o homem do mar com o seu canto, prometendo-lhe maravilhas e a possibilidade de conhecer o novo, mas que igualmente lhe impele à morte, o ‘professor-sedutor’, nesta perspectiva de Morgado, “conduziria o aluno à sua autodestruição” (p. 201). E mais, assim como a cera amolecida que tampou o ouvido de Ulisses e de seus companheiros para que se protegessem do perigo iminente das Sereias, o conhecimento psicanalítico desvelando o sentido manipulador oculto da sedução, estaria defendendo e preservando o aluno do ‘encantamento do professor-sedutor’ (p. 201).

Nesse sentido, pois, a sedução estaria sempre pondo em risco a prática pedagógica, pelo comprometimento de suas particularidades. Entretanto, Bacha (1998), nos estimula a pensar por outro ângulo:

> ... se a surdez para ‘a voz de agradáveis sons’ que sai dos lábios das sereias protege o humano do seu encantamento mortífero, ela também o impede de afastar-se ‘maravilhado e conhecedor de muitas coisas’, já que elas sabem de tudo ‘o que acontece na nutrícia terra’ (Homero). Não seria mais profícuo, então, tentar fazer da psicanálise, não a ‘cera amolecida’, mas o mastro ao qual se ata Ulisses de modo a poder ‘experimentar o prazer de ouvir a voz das Sereias’? Isto implica aceitar o movimento, ou, a ambigüidade que caracteriza a sedução (p. 201).

Voltemos-nos, nesse caso, para a outra face da sedução que não a ‘ética’, mas a ‘estética’, como já nos apresentou Renato Mezan. Essa ambigüidade que ela apresenta, sendo de um lado ‘domínio’ e, de outro, ‘iniciação’. Conforme Bacha (1998), tomamos conhecimento disso com a *Paidéia*, em que Platão afirma que “a difícil arte da educação consiste em ‘iniciar’ o discípulo naquilo que poderia fazê-lo melhor” (p. 202), mostrando que a sedução não se manifesta na educação apenas sob seu aspecto de domínio.

Seu duplo aspecto, também pode ser visto segundo a autora, nas relações entre discípulo e mestre, que pode ser percebido no discurso de Alcibíades em *O Banquete.* Para Alcibíades, a beleza misteriosa de Sócrates estaria na sua palavra, autêntica peça de magia e encantamento, que como a flauta do sátiro Mársias, também encantava os homens. Mas, este encantava “através de instrumentos” e, não, “com o poder de sua boca” (Platão, 1995, p. 183). Todavia, do mesmo modo que as palavras de Sócrates encantavam Alcebíades, elas também o faziam sofrer, e o submetiam: “Eu pelo menos, senhores, se não fosse de todo parecer que estou embriagado, eu vos contaria, sob juramento, o que é que eu sofri sob o efeito dos discursos deste homem, e sofro ainda agora” (p. 184). Mais adiante: “... bate-me o coração, e lágrimas me escorrem sob o efeito dos seus discursos, enquanto que outros muitíssimos eu vejo que experimentam o mesmo sentimento... (p. 184). E, para evitar tão grande dor, a todo custo se afasta: “como se me afastasse das sereias, eu cerro os ouvidos e me retiro em fuga, a fim de não ficar sentado lá e aos seus pés envelhecer” (p. 185). Está posta, assim, a ambigüidade da sedução no ‘ensinamento socrático’: como a voz das sereias, ele encanta e submete; porém, “este encantamento ao qual Alcibíades está preso é também aquele que, conforme Sócrates, tem ‘algum poder’ de fazer com que o discípulo se torne ‘melhor’” (Bacha, 1998, p. 202).

Deste modo, Mezan (1993) afirma que, com elaborações mais recentes, principalmente as do psicanalista francês Jean Laplanche, a teoria da sedução, “retoma um lugar central na doutrina psicanalítica” (p. 31).

Laplanche *apud* Mezan (1993) distingue três tipos de sedução: infantil, precoce e originária.

A sedução infantil é a desenvolvida por Freud entre 1895 e 1897. Tem como características principais a conjugação de quatro fatores: "a imaturidade da criança, o caráter perverso do adulto, a temporalidade bifásica do *après-coup*[39] * e o aspecto de passividade de que se reveste a posição da criança frente ao adulto" (p. 32). Mezan pontua que o quarto fator congrega os outros três e que, sem dúvida é ele que dá o caráter de violência à cena de sedução. Será essa passividade da criança a responsável por manter a cena de sedução como algo secundário e que, mais tarde, pode ser reativado conferindo-lhe um valor traumático. Na sedução infantil há um elemento decisivo para Laplanche, mas que também envolve os outros três tipos de sedução: tem grande importância o fato de que "um psiquismo mais rico se defronte com um menos rico, isto é, que o universo de significações do adulto seja mais complexo e mais conflituado do que o universo da criança" (p. 32).

A sedução precoce, como diz Laplanche (1988), é um segundo nível, onde o pai, protagonista da 'sedução infantil', transfere seu lugar para a mãe (p. 116). Ou seja, a sedução resultaria dos cuidados corporais executados pela mãe à criança. E o importante para Laplanche, segundo Mezan (1993), é que a mãe é possuidora de um inconsciente e que, portanto, "todos os cuidados que dispensa ao bebê são carregados de significações inconscientes *para ela*, por mais psicanaliticamente informada que possa estar" (p. 32).

O terceiro tipo de sedução, que Laplanche (1988) denomina de 'originária', se qualifica por uma "situação fundamental na qual o adulto propõe à criança significantes não-verbais tanto quanto verbais, e até comportamentais, impregnados de significações sexuais inconscientes" (p. 119); ao que ele chama de 'significantes enigmáticos'. O autor dá como exemplo de 'significantes enigmáticos' o seio, que é um órgão natural de lactação, mas que também é um objeto de investimento sexual e inconsciente por parte da mulher. Assim, para o bebê, a significação do seio "acarretará

[39] Ver o significado no glossário como "a posteriori".

inevitavelmente uma parcela deste investimento, precisamente sob a forma de ‘significantes enigmáticos’” (Mezan, 1993, p. 33).

Mezan (1993) ainda assinala que o modelo no qual Laplanche se inspirou foi um artigo de Ferenczi, de grande fama, em que ele fala “sobre a confusão das línguas entre o adulto e a criança”, em que o adulto impõe um “sentido de ‘paixão’ à linguagem efetiva da criança”, designada por Ferenczi como sendo a linguagem da ‘ternura’” (p. 33). Retomando e desenvolvendo esta idéia, Laplanche define que as crianças necessitam ser introduzidas na cultura da qual vão participar e que, esta introdução precisamente deve se dar através do contato com os adultos. Deste modo, continua Mezan, os adultos não oferecem apenas “códigos de comportamento ou de valor” ou “simples informações” à criança, pois “suas mensagens estão impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual”. Além disso, o autor coloca que Laplanche sugere que as crianças não deixam de captar, obscuramente, essas significações; que seria o exemplo do ‘seio’, dito anteriormente (p. 33). Em outras palavras: uma vez absorvidos pelas crianças esses ‘significantes enigmáticos’, elas serão obrigadas “a um trabalho de assimilação e de tradução, que deixará sempre ‘restos’ não compreendidos e impossíveis de compreender, portanto fonte de desprazer, portanto alvos eletivos da repressão” (p. 34).

Para Mezan (1993), então, a versão psicanalítica da sedução redunda numa situação curiosa, pois ao mesmo tempo em que comportaria as duas facetas – ética e estética – a partir da ‘sedução originária’ de Laplanche, ela também comportaria uma “face traumatizante” e outra “estruturante”.

Antes de prosseguirmos, façamos um parêntese retomando algumas idéias. Bacha (1998) faz uma pequena síntese importante para a continuidade do que veremos em seguida: diferentemente da sedução’infantil’ e ‘precoce’, na sedução ‘originária’ não se impõe um contato físico, as ‘situações’ e ‘comunicações’ que nela se estabelecem independem de um ‘ataque sexual’ (p. 203). O ‘enigma’ – ou ‘significantes enigmáticos’ – “cujo móvel é inconsciente é ‘sedução por si mesmo’” (Laplanche, 1988, p. 119).

Deste modo, prosseguindo com Bacha (1998), que faz uma boa síntese (apesar de dizer que é um resumo incompleto) da distinção feita por Mezan da face ‘traumatizante’ e ‘estruturante’ da sedução:

> A sedução é, pois, traumatizante – ‘por seu caráter de enigma, porque carreia consigo a sexualidade e a introduz no pensamento infantil’. E também estruturante, ‘na medida em que suscita um trabalho de ‘ligação’ disto – um significante enigmático – que acaba de adentrar seu universo psíquico’. O efeito desta sedução originária é ‘o surgimento de um sujeito psíquico através do enigma a ser decifrado’, ou, do ‘trabalho de assimilação e de tradução’ destas mensagens adultas ‘impregnadas de significações inconscientes de natureza sexual’ (p. 203).

A sedução, neste contexto, onde apresenta uma ‘insistente duplicidade’, caracterizando-se pelas ‘dimensões ética e estética’ e pelas ‘funções traumática e estruturante, se revela “como forma de existir da sensualidade” (Mezan *apud* Bacha, 1998, p. 204). Através desse sentido da sedução, a psicanálise “abre a via da estética para o trânsito do mestre, que seduz na medida em que sua arte inicia o discípulo em sua própria sensibilidade, acrescentando-lhe alguma coisa” (p. 204). O mesmo que faz a ‘sedução originária’ ao introduzir a sexualidade enigmática, pelo traumatismo, no pensamento infantil.

3. E Então...

De certo nos conviria retomar algumas idéias principais sobre o que vimos até agora a título de prosseguirmos com alguns importantes encaminhamentos.

Até agora, através das idéias de Bacha, Mezan e Laplanche, abordamos a educação numa perspectiva psicanalítica. Evidenciamos dois tipos de abordagens essenciais: uma, prosseguindo nas idéias de Freud, de haver uma impossibilidade da educação, visto ser esta, repressão e, outra, que

não fez disso um ponto de certeza, pois confirma o lado repressivo da educação, mas também revela o seu lado de sedução! E isso abriu as portas da psicanálise para uma via de acesso riquíssima à educação.

Bacha (1998) enfatizou a todo tempo a possibilidade de inter-relação entre a psicanálise e a educação, uma vez que, através da psicanálise podemos fazer uma leitura da escola, do professor, do aluno e, até mesmo dos conhecimentos escolares, na esfera do inconsciente.

Nesse sentido, toda a base e originalidade do seu estudo estão em mostrar que a fecundidade do pensamento não está apenas no desenvolvimento da racionalidade, mas essencialmente na conjunção, simbiôntica mesmo, do racional com o afetivo. Deste modo, ela não separa o conhecimento do professor, nem este do afetivo. Somente os dois juntos, levarão a um prazer de pensamento, a um pensar ‘com’ a racionalidade, mas também ‘com’ a sensibilidade, ‘com’ a sensualidade. Considerando a dimensão do inconsciente, estaremos concedendo no âmbito escolar, uma igualdade de condições ao espaço da imaginação, da fantasia e da criação, pois ela é uma fonte inesgotável à essas instâncias do pensamento.

Assim, a autora, a partir de toda uma discussão sobre a escola moderna como uma imagem de ‘purgatório das paixões’, desafia-nos com a análise da ‘tese adaptativa’ e da idealização da ‘criança pura’. Apresenta-nos os efeitos de uma educação assexuada que elimina da escola toda a dinâmica pulsional-afetiva e busca nas questões pedagógicas – métodos e metodologias variadas, multiplicidade de material pedagógico ou mesmo a cientificização do professor – a resposta para seus males e suas crises, como principalmente, respostas às dificuldades de aprendizagem e ao fracasso escolar.

Em nome de um ideal inconsciente de ‘pureza da criança’ e querendo protegê-la do professor adulto-perverso-sexual, as escolas, principalmente as chamadas de ‘alternativas’, são obstinadas na conquista da ‘autonomia do aprendizado’ e na cisão entre o ‘intelectual’ e o ‘afetivo-sexual’. Ao que Bacha (1998) ainda complementa:

> Dessexualizados os conhecimentos, e automatizada a aprendizagem, realiza-se o desejo de ‘pureza’ perseguido por Rousseau, este símbolo da idealização adulta da criança moderna, e revela-se, na idealização, a finalidade da educação escolarizada (Bacha, 1998, p. 188).

E sobre essa idealização da escola como um todo também afirma:

> Idealização da criança ‘pura’ e do adulto ‘inimigo’, mas também idealização da ciência como totalidade, como não-partida (e por isso capaz de uma mediação apartidária na rivalidade entre a criança e o adulto) e idealização do professor como sacerdote e do conhecimento como bem supremo: a educação escolarizada está presa numa rede de idealizações que convergem, todas, para formar expectativas não menos idealizadas pelas quais se costuma auferir o sucesso de uma aprendizagem, ou o fracasso escolar (p. 192).

Inerente a esse contexto está um grande problema: sendo os conhecimentos escolares os meios para que se efetive essa ‘purificação’, passa a ser inerente a eles a ‘infecundidade’, ou, ainda, as ‘dificuldades de aprendizagem’. Como idealização “a educação encenaria um fantasma de onipotência e de domínio do outro e da própria sensibilidade” (p. 189).

A escola ao fazer com que a criança deixe para fora de suas fronteiras os seus afetos, suas paixões, seus desejos e seus interesses próprios, oportuniza-lhe ser apenas ‘objeto da projeção de um ideal’, formando-a numa concepção de educação como adaptação e um ensino idealizado. Os conhecimentos se revertem, assim, numa prisão, alienando a criança e a afastando de sua história e de seus afetos, ao invés de possibilitar que ela os ‘costure’ ou ‘abotoe’ à sua história, e com eles produza uma bela ou pelo menos uma roupa mais confortável que apenas uma camisa-de-força adaptativa (Bacha, 1998, p. 191). É, pois, um processo de destruição das marcas identificatórias de cada aluno e da inibição do seu pensamento.

A educação contemporânea deveria caminhar em direção ao lúdico e ao prazer, partindo daquilo que Laplanche já nos deixou em uma destas páginas: “Em suma, a verdade, difícil de aceitar porque difícil de conceber, a verdade mágica, é que: só pode ser pensado aquilo que pode ser

desejado" (*apud* Bacha, p. 199). E poderíamos também retornar a alguns dos nossos primeiros questionamentos: por que esse alto grau de insatisfação perpassando a educação? Por que a arte na educação sofre tamanho descaso? Por que uma disciplina que "deve" preservar o jogo entre o sensível e a razão, pode ser tão desprezada ou tão pouco desejada pela maioria dos alunos da escola, que a tem como uma *chatice* ou *cultura inútil*? Por que uma disciplina que tem a estética como parceira dimensão da sensibilidade, pode abarcar tanta falta de desejo e de prazer no seu desenvolvimento?

Ao retornar às indagações, destacamos o desejo e o prazer como alvos e os associamos à duas indagações de Bacha: "Poderia haver motivação maior para o aluno aprender que o desejo do professor pelo seu conhecimento?" e "Em que outro lugar situar o móvel, digamos assim, do processo de aprendizagem, que não no fascínio provocado pela relação apaixonada do professor com o conhecimento que veicula?" Apoiando-se em Mezan (1993), que faz uma análise da sedução via o cavalheiro espanhol, Don Juan, a autora nos propõe um foco: "[Don Juan] não seduz. Don Juan deseja, e este desejo tem efeitos sedutores" (*apud* Bacha, p. 204). Sendo assim, é "na sedução que a paixão pelo objeto exerce [é que] poderíamos situar a diferença que existe entre os professores: o modo como exercem sua atividade e o êxito que nela obtêm" (p. 204). Logo, o professor apaixonado pelo que faz não seduz diretamente, "mas a relação erótica que mantém com o objeto (conhecimento, ofício, arte ou técnica) [é que] provoca efeitos sedutores" (p.205). Em outras palavras, o professor é sedutor, na medida em que ele também seja seduzido por 'significantes enigmáticos'. E como bem canta Marisa Monte: "... o teu desejo é meu melhor prazer e o meu destino é querer sempre mais..."[40] ou Caetano: "... pois quando eu te vejo eu desejo o teu desejo..."[41]

Estamos, nesse caso, diante do 'professor apaixonado'. Aquele que Silva (1994) diz que manifesta entusiasmo – dedicação ardente, exaltação

[40] "Bem que se quis", música de Pino Danielle e Nelson Motta, interpretada por Marisa Monte.

[41] "Menino do Rio", música de Caetano Veloso.

criadora, viva alegria, inspiração – ‘com a arte de formar’, mostrando-se eficaz “na transmissão do conhecimento, como se tivesse uma ‘chama’ interna que não o domina e que não se apaga nunca” (p. 7). E também aquele de Bacha (1998), no qual permanece ‘o espírito da Paidéia’ e uma visão de educação como ‘iniciação’ em sua sensibilidade. Esse ‘professor apaixonado’ pelo que faz trilha pela via estética, por aquela em que educar é alimentar; assim como alimentar na ‘sedução originária’ é acrescentar algo no outro através de ‘significantes enigmáticos’.

A educação, no domínio da estética, faz com que o professor se aproxime do artista e ela, da arte, e isto a torna fecundante, iniciadora, sedutora. Apoiada em Pareyson (1989), Bacha (1998) ratifica seu olhar sobre a educação:

> “Sem o olhar fecundador do artista, a matéria é inerte e muda: apenas aquele olhar formativo desperta-a para a vida da arte”. O artista constitui a sua matéria imprimindo-lhe “uma disposição fértil de possibilidades” e interpretando-a “na sua natureza autônoma e característica”. No ‘diálogo’ pelo qual se define essa relação, o artista nem viola a sua matéria, nem padece dela, mas “secunda a sua vontade e procura suas resistências”, até conseguir “fazer a própria vontade” fazendo a vontade dela e tratar “as suas resistências” como “solicitações, e os seus limites”, não como “proibições” mas como “sugestões” (p. 210-1).

Permanecendo com Pareyson (1989), “separar a obra da sua matéria é impossível: a obra nasce *como* adoção de uma matéria e triunfa *como* matéria formada” (p 125). Deste modo, assim como o artista, o professor sedutor, “é aquele que faz viver a sua obra” (Bacha, 1998, p. 210). Sem o seu “olhar fecundador de artista”, o professor não desperta a matéria (o aluno), não inicia (pela sedução) o aluno na sua própria sensibilidade e nem lhe introduz ‘significantes enigmáticos’ para que ele faça o processo de decodificação e elaboração. E o prazer, há tanto tempo expulso da educação, jamais terá chances de retornar, ou mesmo, de ser alcançado.

NO RETRATO PARA REFLEXÃO

"Foi num álbum de retrato
Que descobri que cada pedaço
Da vida é uma história.
E como num álbum de retrato,
Muda-se a roupa, o cabelo, o jeito.
Acho que até de religião.
Só não mudamos mesmo é de irmãos.
Cada página é uma história. (Às vezes fora de contexto.)
E foi numa dessas histórias que descobri que mudei tantas vezes.
Que precisava algumas vezes até de perdão...
Perdoa, amiga.
Mudei. Viajei. Pequei.
Percorri outros ares, outros mares.
Dei a mão, acariciei o proibido e mereci o bofetão.
E voltei.
Acho que mudei de casa, de profissão,
De amigos, de inimigos,
Mudei de dor.
E vendo o álbum de retrato
Fiz o extrato de tudo
E descobri:
Já quis até ser outra.
Não quero mais não."

Maristela M. Lima

Após tantos olhares – pois, enquanto eu olho o retrato, ele me devolve olhares – percebo como os movimentos de contemplação e de reflexão na verdade se fundiram: refiz seu traçado e suas formas, captei as vicissitudes das cores, percebi as diferentes texturas e interpretei sua imagem... *Mudei*, *viajei*, *pequei*. Que olhar usei para isso... Não sei! *Descobri que mudei tantas vezes*! Pois o olhar humano não é cindido; não olhamos e só pensamos e não sentimos, ou só sentimos e não pensamos. Fui benevolente. Fui narcísica.

Fui crítica... Afinal, já perpetuado pela arte, *cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é*.

E assim, caminhando por esse retrato de mim mesma e de todos os *outros* que cabem dentro de mim, descobri a ambigüidade, essa poderosa parte humana que nos faz ser Arte, obra da criação Divina. Não fomos talhados ‘como’ a Santíssima Trindade, sendo o Pai, o Filho e o Espírito numa só pessoa como Deus, etéreo e perene, mas fomos talhados ‘pela’ Santíssima Trindade como Homens. Não na Trindade, mas na ambigüidade de sermos ao mesmo tempo o bem e o mal, o frio e o quente, o belo e o feio, o altruísta e o egoísta..., bem como todas as nuanças possíveis entre estes dois pólos.

Transferindo essa idéia para o estudo que fizemos, é com este mesmo olhar que me proponho hoje falar de arte e de educação. Realizar este estudo pela perspectiva psicanalítica e estética, acima de tudo, me fez olhar para dentro de mim mesma, das outras pessoas e da nossa condição humana, transpondo isso para as outras instâncias de ‘nossa existência’, como neste caso, a Arte e a Educação.

Somos nós a Arte, somos nós a Educação, somos nós os produtores do Conhecimento. E como não somos deuses, os criamos à nossa própria imagem, logo com toda a nossa ambigüidade. Nesse sentido, eles jamais poderão carregar o peso do absolutismo, nem mesmo e, principalmente, a ciência. Errar e transformar são nossa condição humana de existência e de acerto.

Partindo de uma crítica à psicologia e à tradição psicanalítica, que se perdem em meio à métodos de ensino-aprendizagem, deixando de valorizar questões essenciais da educação, como o sentido de educar, de escola e de atividade docente, Bacha (1998), propõe uma nova concepção psicanalítica de educação.

Sua abordagem sobre a escola moderna como um espaço avesso às paixões, rompeu com uma série de postulados que, para nós, educadores, até então eram inquestionáveis, como: a visão da criança inocente, a conquista da criança como um sujeito autônomo, a educação como adaptação ao meio e

às pulsões, a razão como premissa para o conhecimento, a separação entre a cognição e a afetividade, o ponto de vista do imaginário como enganador, alienado e alienante, etc. Através do questionamento do ideal moderno da infância amparado pela tese adaptativa da educação, Bacha (1998) nos legou um outro lado da educação via psicanálise, até então, encoberto: a idéia de educação como sedução, como alimento, como incorporação, como uma iniciação na sensibilidade.

A concepção psicanalítica de educação desenvolvida pela autora levanta uma questão essencial que até então não tinha sido vislumbrada pela própria psicanálise. O homem pensa *com* a sensibilidade, com a imaginação, com a fantasia e, não, somente com a razão. Não é o homem só razão ou só afetividade, é a todo tempo o homem inteiro, a criança inteira e a escola lidando na sua plenitude com o todo do ser humano.

Nesse sentido, Bacha (1998) nos orienta para um ponto fundamental com relação à formação do professor. Pois, se educação é incorporação, então, o professor tem que se alimentar para ter com que alimentar o aluno e se alimentar do aluno. Nesse caso, a formação do professor é essencial à educação. O conhecimento do professor, do aluno e os conteúdos escolares são imprescindíveis. Porém, não conhecimento com a soberania da razão, mas o conhecimento impregnado pelo imaginário, pela sensibilidade. Assim, a educação poderá ser fecundante, fértil, prazerosa, desejosa.

Diante do exposto, que diálogo poderíamos sustentar entre as idéias de Bacha e as considerações que fizemos sobre a arte, a estética, a educação em arte nesse estudo? Acreditamos, então, que seria oportuno iniciarmos retomando as questões que originaram esta pesquisa. As aulas de arte hoje apresentam uma realidade complexa, onde estão envolvidas situações bastante conflituosas, que incidem veementemente sobre o desejo e o prazer do aluno/estagiário em ser professor. Essa trama de insatisfação nos levou à indagações como: Por que o alto grau de insatisfação perpassando as aulas de arte, que é considerada pela maioria dos alunos das escolas como uma *chatice* ou como *cultura inútil*? Por que uma disciplina que tem inerente à ela a

estética, dimensão da sensibilidade, pode abarcar tanta falta de desejo e de prazer na sua realização?

É como se o prazer do aluno estivesse deslocado, isto é, é um prazer de levar ao desprazer. Podemos ver isso revelado na excessiva indisciplina e rebeldia que temos hoje nas escolas. Isso seria uma forma de resistência, de demonstrar o quanto essa escola aprisiona na tentativa de conter as paixões, por isso tão desprazerosa e indesejável. Simbolicamente, é como se dia a dia fôssemos sendo *amputados* e *encaixotados* em nome das paixões que talvez jamais serão exercidas[42].

Vimos por esse estudo, que a conquista da respeitabilidade ao ensino de arte não será conseguida via autoridade do professor, ou na definição ou não de uma lista de conteúdos por série, a fim de se evitar a repetição destes. Não podemos perder de vista, o que já bem nos disse Lanier (1999), em outras palavras: no ensino de arte não podemos abrir mão da arte. Embora seja composta pela lógica, ela não depende de uma seqüência lógica para dialogar com a educação. Além do que, a fruição é um dos eixos de seu desenvolvimento. A leitura, o juízo, a apreciação que fazemos da arte é infinita, pois somos nós, seres em transformação e transformadores que as realizamos; logo, nunca as realizaremos do mesmo modo. E como também nos disse Barthes (1973):

> é o próprio ritmo daquilo que se lê e do que não se lê que produz o prazer dos grandes relatos: ter-se-á alguma vez lido Proust, Balzac, *Guerra e Paz*, palavra por palavra? (Felicidade de Proust: de uma leitura a outra, não saltamos nunca as mesmas passagens). (p. 18).

Do mesmo modo, quando fruímos uma obra de arte podemos fruí-la de uma única vez e completamente? Assim, não é no uso da repetição da obra ou do conteúdo, que está a falta de interesse, de desejo ou de prazer do aluno por aquele conhecimento. Pois, observamos que, na maioria das vezes, o aluno realiza essa fruição sozinho, ficando a participação do professor

[42] Filme *Encaixotando Helena*, de Jennifer Chambers Lynch, EUA, 1993.

reduzida a duas intervenções: o que mais gostaram e o que menos gostaram na obra, como já dissemos anteriormente. O professor também não fruiu a obra e nem se alimentou dela; ele apenas a experimentou e a levou aos alunos impregnada dessa vivência infecunda. Obviamente, que no processo de produção e de reflexão a ação é a mesma, e temos com isso uma perda total do processo.

Para completar, pela falta de material pedagógico, o professor está tendo a tendência de trabalhar apenas a História da Arte na Proposta Triangular, e de uma forma muito pobre, o que é mais danoso. O professor se restringe às escassas informações contidas nos livros didáticos, pois são os de mais fácil acesso. E nesse ponto, também, deixamos de oportunizar o outro lado de possibilidades da arte que é o expressivo, o emocional, o sensível, priorizando totalmente a racionalidade do conhecimento.

Se retomarmos Bacha (1998) no que ela diz da sedução na educação via a estética, uma vez que o mestre seduz, “na medida em que sua arte inicia o discípulo em sua própria sensibilidade, acrescentando-lhe alguma coisa” (p. 204), então nosso ensino de arte hoje não é mesmo nada sedutor, nada iniciador, nada criador, nada fecundante.

Na perspectiva da educação como alimento, a arte é importante, não porque ela possui conhecimentos cientificamente tão significativos quanto as outras disciplinas, mas porque da mesma forma, ela permite ao aluno e ao professor pensar sobre si mesmo e sobre o *outro* ou a *cultura*. E esse pensar jamais poderá ser dissociado, ou seja, não é um pensar *com* a racionalidade somente, mas também e igualmente, *com* a sensibilidade, *com* a sensualidade, *com* o pulsional, *com* o passional. E isso, num primeiro momento, independe da opção teórico-metodológica do professor, e, portanto, de método e de didática, mas depende fundamentalmente do sentido que tem a educação para cada um. Pois a principal questão não é a existência de métodos bons os maus, mas de métodos que representam pensamentos diferenciados do processo educativo. Na verdade, o método ao ser colocado em prática é sempre recriado pelo professor, adquire a *cara dele*, digamos assim. A questão está,

principalmente, na relação do professor com o conhecimento que ele faz transitar e na sua visão de educação.

E essa relação de pensar sobre si mesmo e sobre o *outro*/*cultura*, recoloca a questão da *autonomia* freqüentemente expressa na educação. Não existimos sem o *outro* desde nossas origens. Assim como já foi posto, é na alteridade que o ser humano se constitui e, é desta configuração, que depende nossas produções. Isso nos remete às produções em parceria na educação através dos *projetos interdisciplinares*. Permanecer na *polivalência* é uma forma de querer se desprender do *outro* tão fundamental em nossas produções. E o que vemos hoje nas escolas é o professor cada vez mais sozinho, angustiado, ansioso e depressivo. Não há espaço para convivência, para trocas, para parcerias; não se discute um planejamento conjunto, nem entre professores de uma mesma disciplina, pois não há horário comum para isso. Cada um faz a sua parte e, pronto! Se o professor não se alimenta, que alimento levará aos alunos? E nos alimentamos do *conhecimento* e do *outro*.

A discussão clássica no ensino da arte, com a *emoção*/*sentimento*, de um lado e, a *cognição*/*razão*/*conhecimento*, do outro, perde o sentido na perspectiva psicanalítica, onde a ambigüidade é aceita a partir da existência do inconsciente. Não temos que falar de *versus*, de *exclusão*. Na realidade há a coexistência desses dois pólos sempre, não podendo um prescindir do outro. Essa tensão não tem que ser excludente, mas construtiva, criadora, articuladora.

No discurso atual do professor de arte a tônica é a *arte como conhecimento*, vide uma fala de Ana Mae Barbosa (1994): "... o modernismo apelava para a *emoção* na abordagem da obra de arte nas escolas brasileiras; já a pós-modernidade aponta a *cognição* como preponderante para a compreensão estética..." (p. 89). Aqui se evidencia a marca da cisão entre e a *emoção* e o *conhecimento*, e a tentativa de fazer o ensino da arte atingir o seu reconhecimento via o cientificismo. Ao mesmo tempo em que não deixa de haver um certo desprestígio à emoção pelo uso dos termos *apelar*, para a emoção e, *apontar*, para a cognição. De certa forma, nos parece é que há um

grande medo do educador de lidar com as emoções, com a sensibilidade, com os sentimentos. Na educação em arte eles estão mais no discurso e nos planejamentos dos professores, do que efetivamente em suas práticas. Num texto de Barbosa (1998) que tem como sub-tópico *Arte para o desenvolvimento emocional e afetivo,* ela finaliza com a seguinte frase: "Wordsworth disse: 'A arte tem que ver com emoção, mas não tão profundamente para nos reduzirmos a lágrimas'" (p. 20). E por que, não? Quanto medo, nós educadores, temos mesmo das paixões!

E esses medos do professor não deixam de recair diretamente nas suas relações com a estética na educação, o que é muito preocupante, pois, ela não deixa de ser o elo entre os processos de fruir, produzir e refletir. Estando ela comprometida, há ao mesmo tempo o comprometimento do processo como um todo. Como ela unifica a experiência e a enriquece, ela precisa se alimentar constantemente. E isso não vem ocorrendo na educação, pois sendo também a estética, a dimensão da sensibilidade, do pulsional, da sensualidade, do passional, e isso já vimos em Bacha (1998), estão fora da escola, então podemos entender porque a estética também está, o que certamente no nosso pensamento é lastimável.

Enfim, refletindo diante desse *retrato* – e espero ter refletido através do conhecimento e da emoção – percebi o quanto *percorri outros ares, outros mares,* o quanto *dei a mão, acariciei o proibido e mereci* [merecerei] *o bofetão. E descobri: já quis ser outra, não quero mais não.* Então, ofereço-lhe, agora professor, o meu lugar. A partir dessas reflexões, poste-se diante do seu retrato e comece se perguntando como me fez Bacha (1998): O que é educar? E também a essa indagação eu ainda acrescentaria: Como e por que educar? O que para mim significa a escola? Qual é o sentido de minha prática docente? Como vai o meu desejo e o meu prazer pela educação? Sou ou não um professor sedutor e apaixonado? E boa sorte!

GLOSSÁRIO

Determinados conceitos são de fundamental importância para a compreensão da construção teórica desenvolvida neste estudo. Elegemos, deste modo, alguns do campo da estética e da teoria da arte, bem como da psicanálise, para estarem à disposição do leitor nos verbetes deste glossário, a fim de dar maior sustentação teórica ao que vimos desenvolvendo.

Segue-se então, em ordem alfabética, alguns verbetes provenientes basicamente das seguintes fontes: *Dicionário Oxford de Arte*, de I. Chilvers e *Vocabulário da Psicanálise*, de J. Laplanche e J.-B. Pontalis. O local onde estes termos se encontram no texto foram destacados por notas de rodapé.

ABSTRATA, arte – "Em sua acepção mais ampla, este termo pode ser aplicado a qualquer arte que não represente objetos reconhecíveis (grande parte da arte decorativa, por exemplo), mas é normalmente usado para designar aquelas formas de arte do século XX que abandonaram a tradicional concepção européia da arte como imitação da natureza. Embora a moderna arte abstrata tenha se desenvolvido em vários 'ismos' e movimentos diferentes, nela pontificam duas tendências básicas: (1) a redução das aparências naturais a formas radicalmente simplificadas, o que pode ser exemplificado pela obra de Brancusi; e (2) a construção de objetos artísticos a partir de formas básicas não-figurativas, como nos relevos de Bem Nicholson. É geralmente creditada a Kandinsky a produção da primeira pintura inteiramente não-figurativa, por volta de 1910. O pintor tcheco Kupka e outros abandonaram o cubismo* e ligaram-se à abstração não-figurativa em Paris, por volta de 1913, enquanto, quase simultaneamente, Malevitch desenvolvia o

suprematismo. O grupo De Stijl[43] formou-se nos Países Baixos em 1917, tendo Mondrian como membro mais destacado. Ao longo da década de 30 e após a Segunda Guerra Mundial, a abstração, de uma forma ou de outra, tornou-se o traço mais geral e característico dos estilos artísticos do século XX" (I. Chilvers, Dicionário Oxford de Arte, São Paulo, Martins Fontes, 1996, p. 3). O **suprematismo** foi um "movimento russo de arte abstrata, fundado por Malevitch em 1915. As pinturas suprematistas de Malevitch foram as obras abstratas mais radicalmente puras criadas até então; o artista limitava-se a empregar formas geométricas básicas – quadrado, retângulo, círculo, cruz e triângulo – e uma pequena gama de cores... Embora seus seguidores diretos na Rússia não tenham sido de grande destaque, Malevitch teve enorme influência sobre o desenvolvimento da arte e do design ocidentais" (p. 512).

A POSTERIORI – (No francês *après-coup*) "Termos freqüentemente utilizados por Freud com relação à sua concepção da temporalidade e da causalidade psíquicas. Há experiências, impressões, traços mnésicos que são ulteriormente remodelados em função de experiências novas, do acesso a outro grau de desenvolvimento. Pode então ser-lhes conferida, além de um novo sentido, uma eficácia psíquica" (LAPLANCHE, Jean. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 33).

BARROCO - "Termo empregado na história e na crítica das artes como substantivo e como adjetivo. A palavra tem uma história longa, complexa e controversa (é possível que derive de uma palavra portuguesa designativa de uma pérola malformada; até o final do século XIX, era de modo geral usada como sinônimo de 'absurdo' ou 'grotesco'), mas possui hoje três significados principais. Em primeiro lugar, designa o estilo dominante da arte européia do período compreendido entre o maneirismo e o rococó... Em segundo lugar, é usada como um rótulo geral para o período em que esse estilo floresceu, isto é, o século XVII. Daí a existência de expressões tais como 'a arte barroca', 'a política barroca', 'a ciência barroca' etc. Esse uso, porém, mais confunde do que esclarece, visto que aquilo que os historiadores da literatura denominam 'barroco' apresenta com freqüência certas características que o historiador da arte associaria ao 'maneirismo'. Em terceiro lugar, o termo é usado como adjetivo, aplicado à arte de qualquer época e lugar que apresente as qualidades de movimentos vigorosos e intensidade emocional que são associadas à arte barroca em seu primeiro significado... O antigo sentimento da palavra, como sinônimo de 'fantasioso', 'demasiadamente elaborado', ou 'floreado', é ainda utilizado em alguns meios, mas não pela crítica séria. O barroco originou-se na Itália... Certas adaptações fazem-se necessárias quando passamos a considerar

[43] O grupo De Stijl, que em holandês significa 'O Estilo', foi "nome de um grupo de artistas holandeses, fundado em 1917, e do periódico em que publicaram suas idéias... Buscando definir regras e equilíbrio e harmonia que se aplicassem não só à arte como também à vida e à sociedade, os membros do De Stijl criaram um estilo de austera clareza abstrata" (I. Chilvers, op. cit., p. 507).

outros países da Europa, ou quando consideramos a arte barroca já de certo modo amalgamada com outros estilos e aspirações. Apesar de uma certa falta de reticência, o barroco é um estilo que expressa uma preocupação com o equilíbrio e, acima de tudo, com a totalidade... A ênfase coloca-se sobre o equilíbrio, através da harmonia das partes em sua subordinação ao conjunto. Nesse particular, o estilo difere do ideal renascentista de um equilíbrio entre partes perfeitas em si; está, porém, mais ligado a esse ideal (e também ao classicismo do século XVII) do que ao maneirismo, por vezes exageradamente desproporcionado, ou à nervosa fragmentariedade do rococó (para o qual o barroco evolui)" (I. Chilvers, op. cit., p. 43).

CLASSICISMO - "Este termo, com seu correlato 'clássico', é empregado em vários sentidos na história e na crítica das artes. Em sua acepção mais ampla o classicismo define-se por oposição ao romantismo, caracterizando uma arte na qual a adesão a determinados ideais estéticos reconhecidos é tida como mais importante que a expressão individual... O uso da palavra 'classicismo' freqüentemente implica uma inspiração direta da arte da Antiguidade, mas essa noção não está necessariamente ligada ao conceito: em certos contextos, a palavra pode ser usada para expressar apenas a idéia de clareza de expressão, ou de conservadorismo. Na tradição ocidental, o termo 'clássico' em geral sugere uma certa descendência da arte da Grécia e de Roma – por mais indireta ou impura que seja –, e a expressão 'beleza clássica'muitas vezes designa um tipo corporal e facial caracterizado pela simetria matemática em relação a um eixo central e pela ausência das irregularidades normalmente presentes nos seres humanos vivos... No contexto da arte grega, o termo 'clássico' tem um sentido mais preciso: refere-se à época situada entre os períodos arcaico e helenístico, na qual, segundo se acredita, a arte grega atingiu seu supremo esplendor... O termo 'clássico' é usado também para referência aos melhores e mais representativos exemplos de um certo tipo, em qualquer período ou campo de atividade... Os termos 'clássico' e 'classicismo', portanto, muitas vezes não são empregados com exatidão ou discernimento; a mistura de termo histórico e juízo de valor reflete a idéia (que prevaleceu durante séculos) de que a arte greco-romana estabeleceu um padrão aplicável a toda arte produzida posteriormente. Para esclarecer (ou talvez enfatizar) a confusão, inventou-se recentemente o vocábulo 'classicista' – que veicula a idéia de uma sujeição aos modelos antigos, destituída, contudo, de qualquer significado envolvendo juízo qualitativo" (I. Chilvers, op. cit., p. 116).

CUBISMO – "Movimento artístico (pintura e escultura) apontado como um dos grandes momentos de mutação da arte ocidental. Foi criado por Picasso e Braque, que trabalharam em tão íntima associação que nem sempre é fácil distinguir entre as obras de um e de outro; desenvolveu-se na obra de Juan Gris e foi posteriormente adotado por muitos outros artistas, como Léger, La Fresnaye, Delaunay, Metzinger, Gleizes e Kupka. O principal período de formação do movimento deu-se entre cerca de 1907 e 1914, mas alguns dos

métodos e das descobertas dos cubistas foram integrados posteriormente a partir do repertório de muitas escolas artísticas do século XX... O cubismo rompeu radicalmente com a idéia de arte como imitação da natureza, prevalecente na pintura e na escultura européias desde a Renascença. Picasso e Braque abandonaram as noções tradicionais de perspectiva, escorço e modelagem, tentando representar solidez e volume numa superfície bidimensional, sem converter pela ilusão a tela plana num espaço pictórico tridimensional. Na medida em que representavam objetos reais, procuravam figura-los tal como eram conhecidos, e não segundo a aparência que tomavam num determinado momento e lugar. Assim, múltiplos aspectos do objeto eram figurados simultaneamente; as formas visíveis eram analisadas e transformadas em planos geométricos, que eram recompostos segundo vários pontos de vista simultâneos. Neste sentido, o cubismo era e dizia ser realista, mas tratava-se de um realismo conceitual, e não óptico ou impressionista. O movimento era resultado da visão intelectualizada, mais do que da visão espontânea. As duas grandes influências positivas que possibilitaram o surgimento do cubismo foram a escultura africana e as últimas obras de Cézanne; o carro-chefe do novo estilo foi a célebre pintura de Picasso *As Moças de Avignon* (1907) (MOMA[44], de Nova York), com suas formas angulosas e fragmentadas. Costuma-se dividir o cubismo de Picasso e Braque em duas fases – 'Analítica' e 'Sintética'. Na primeira fase, mais austera, que prevaleceu até 1912, as formas eram analisadas e transformadas em estruturas predominantemente geométricas, enquanto a cor quase desaparecia – as obras eram em geral virtualmente monocromáticas – de modo a não constituir uma distração. Na segunda fase, a cor torna-se mais forte e as formas mais decorativas; nas pinturas são introduzidos elementos como letras passadas em estêncil e fragmentos de jornal... A incorporação da colagem enfatizou ainda mais o caráter plano da superfície de pintura... O cubismo, além de ter sido uma das fontes principais da arte abstrata, era infinitamente adaptável, e gerou outros movimentos, como o futurismo* o orfismo, o purismo e o vorticismo*; em seu interesse pela representação de idéias, mais do que da realidade observada, constituiu-se numa das fundações da atitude estética do século XX" (I. Chilvers, op. cit., p. 137-8). O **orfismo ou cubismo órfico** foi um "movimento efêmero da pintura francesa que brotou do cubismo por volta de 1912. A palavra 'orfismo'..., foi aplicada ao movimento por Guillaume Apollinaire; a referência a Orfeu, o poeta-cantor da mitologia grega, refletia o desejo dos artistas envolvidos de acrescentar um novo elemento de lirismo e cor ao austero cubismo intelectual de Picasso, Braque e Gris... Os orfistas faziam da cor o principal meio de expressão artística, e Delaunay e Kupka incluíram-se entre os primeiros artistas a pintar obras totalmente não-figurativas, perseguindo uma suposta analogia entre a abstração pura e a música. Embora efêmero, o orfismo exerceu forte influência sobre a pintura alemã (especialmente sobre Macke, Marc e Klee... e sobre o sincromismo" (p. 387) (Sincromismo literalmente significa "união de cores", sendo muito semelhante ao orfismo – p. 494). O **purismo** foi um "movimento da pintura

[44] MOMA – Museum of Modern Art, Nova York.

francesa, ligado à nova estética da ‘arte da máquina’, que floresceu de *c.*1918 a 1925. Seus fundadores e protagonistas foram Amédée Ozenfant e Le Corbusier... Davam grande valor às ‘lições inerentes à precisão das máquinas’ e defendiam uma pintura divorciada de toda emoção e expressividade, preocupada apenas com a evocação de um certo ‘lirismo matemático’. Suas pinturas mais características são naturezas-mortas frias, claras, de acabamento impessoal” (p. 430).

DADAISMO (ou Dadá) – “Movimento de intensa revolta contra o conformismo, levado a cabo por artistas e escritores europeus e norte-americanos, em que as forças de criação artística foram colocadas a serviço da antiarte. O movimento surgiu de um espírito de desilusão engendrado pela Primeira Guerra Mundial, à qual alguns artistas reagiram com um misto de ironia, cinismo e niilismo anárquico. Enfatizou o ilógico e o absurdo, exagerando-se a importância do acaso na criação artística. Segundo a versão mais conhecida acerca de como se originou o nome do movimento (que em francês significa cavalo de brinquedo), sua escolha foi feita inserindo-se um estilete ao acaso nas páginas de um dicionário, para simbolizar o caráter anti-racional da iniciativa. Os artistas dadá levaram ao extremo o uso dos gracejos grosseiros e das provocações, para chocar e romper com a complacência de um público que se alimentava de valores tradicionais. O dadá foi fundado em 1915, em Zurique, por um grupo de escritores e artistas plásticos que incluía o poeta romeno Tristan Tzara (1896-1963) e o artista francês Hans Arp. Antes do fim da Primeira Guerra Mundial, o movimento já chegara a Barcelona, Berlim, Colônia, Hanover, Nova York e Paris. Marcel Duchamp, Francis Picabia e Man Ray o difundiram em Nova York, e Picabia tornou-se o elo entre o dadá europeu e o norte-americano, que de início desenvolvera-se independentemente... O dadaísmo, a princípio, não envolveu uma estética ou um estilo artístico específicos. Os métodos e manifestos divulgados – e em particular as técnicas de ultraje e provocação – deviam muito aos futuristas, mas ao movimento faltava o otimismo militante e o compromisso com os princípios da mecanização, que eram as forças motrizes do futurismo. No campo da pintura, Arp realizou algumas tentativas de desenvolvimento das técnicas cubistas da montagem e da colagem, mas as formas arquetípicas da expressão dadá talvez tenham sido o poema aleatório e o *ready-made*[45]. Na Alemanha, após o fim da guerra, o dadá tornou-se mais comprometido na esfera sociopolítica... Em Paris o movimento assumiu uma ênfase mais literária, e sua tendência para o absurdo e para o extravagante formou a base para o surrealismo*. Suas técnicas de criação, baseadas no acaso, foram empregadas pelos surrealistas e, mais tarde, pelos expressionistas abstratos*; a

[45] “Nome dado por Marcel Duchamp a um tipo de obra que inventou, consistindo em um artigo produzido em massa selecionado ao acaso e exposto como obra de arte. Seu primeiro *ready-made* (1912) foi uma roda de bicicleta montada sobre um banquinho... o *ready-made* é apenas um – qualquer um – de um grande número de objetos idênticos, sem individualidade ou característica própria... a escolha do *ready-made* se dá totalmente ao acaso” (I. Chilvers, op. cit., p. 438).

arte conceitual também tem raízes no movimento dadá. Na verdade, o espírito dos dadaístas nunca chegou a desaparecer por completo, e suas características foram mantidas, por exemplo, pela escultura junk[46] e pela arte pop, que era conhecida nos Estados Unidos pelo nome de neodadá" (I Chilvers, op. cit., p. 140). A **arte conceitual** diz respeito "a diversas formas de arte nas quais a idéia da obra é considerada mais importante que o produto acabado (que por vezes nem chega a ser realizado). Essa noção remonta a Duchamp, mas só se estabeleceu no mundo artístico a partir de meados dos anos 60, quando se tornou um fenômeno internacional de grande importância. Suas manifestações têm sido muito diversas. A característica comum a todas elas é a afirmação de que a 'verdadeira' obra de arte não é o objeto físico produzido pelo artista, mas sim a 'idéia' ou o 'conceito'" (p. 122). O termo **arte pop** ou **pop art** é "designativo de um movimento que floresceu no final da década de 50 ao início da de 70, principalmente na Grã-Bretanha e nos EUA, baseando-se no imaginário do consumismo e da cultura popular. Histórias em quadrinhos, publicidade, embalagens e imagens da televisão e do cinema integravam a iconografia do movimento, e tanto na Grã-Bretanha como nos Estados Unidos, a arte pop caracterizou-se por abolir toda distinção entre o bom e o mau gosto" (p. 420).

EROS – "Termo pelo qual os gregos designavam o amor e o deus do Amor. Freud utiliza-o na sua última teoria das pulsões para designar o conjunto das pulsões de vida em oposição às pulsões de morte" (Laplanche, op. cit., p. 150).

EXPRESSIONISMO – "Termo aplicado pela crítica e pela história da arte a toda arte em que as idéias tradicionais de naturalismo são abandonadas em favor de distorções ou exageros de forma e cor que expressam, de modo premente, a emoção do artista. Neste sentido mais geral, o termo pode ser aplicado à arte de qualquer período ou lugar que conceda às reações subjetivas um lugar de maior importância que à observação do mundo exterior... O termo também se aplica a uma determinada tendência da arte européia moderna, mais especificamente a um aspecto dessa tendência – um movimento que foi a força dominante na arte alemã de cerca de 1905 a cerca de 1930. Neste segundo sentido, as origens do expressionismo começaram a constituir-se por volta de 1880, mas o movimento em si não se cristalizou num programa específico senão após 1905: o termo, por sua vez, só foi empregado em 1911, para descrever certas obras numa exposição fauvista e cubista realizada em Berlim. O mais importante precursor do expressionismo foi Van Gogh, que conscientemente exagerava as formas naturais de modo 'a expressar... as terríveis paixões do homem'. Van Gogh e os expressionistas que o sucederam valiam-se do impulso e do sentimento para o seu uso emocional da cor e da linha... Em 1905, grupos expressionistas formaram-se quase simultaneamente na Alemanha e na França... Enquanto a pintura dos fauvistas, mesmo em seus arroubos mais violentos, mantinha ainda uma harmonia de composição, e a cor

[46] É a "arte construída a partir de materiais sem qualquer valor, como lixo, entulho e ferro-velho" (I. Chilvers, op. cit., p. 278).

jamais perdia um certo caráter decorativo e lírico, os alemães libertaram-se de todo comedimento. Malgrado uma inegável influência francesa, a violência foi explorada pelo que representa em si mesma; formas e cores foram torcidas numa tentativa de dar vazão simbólica e psicológica a um impulso criativo vagamente concebido e a um sentido de revolta contra a ordem estabelecida. Pouco antes da Primeira Guerra Mundial, alguns artistas alemães combinaram também os esquemas básicos do cubismo com os ideais dos expressionistas, e sob a influência da teosofia e do misticismo indiano procuraram desenvolver um sistema pictórico universal... Após a Primeira Guerra, o expressionismo tornou-se moda na Alemanha... foi suprimido pelos nazistas em 1933, juntamente com as demais correntes de arte degenerada, mas voltou à luz após a Segunda Guerra Mundial, possuindo hoje expoentes bem conhecidos, como Georg Baselitz. Fora da Alemanha figuram como os principais destaques do expressionismo, entre outros, os artistas Chagall e Soutine; entre os descendentes do movimento podemos citar o tachismo e o expressionismo abstrato" (I. Chilvers, op. cit., p. 183-4). **Tachismo** é um termo que serve para designar um estilo de pintura das décadas de 40 e 50, "caracterizado por pinceladas ou manchas irregulares de cor (*tache* em francês significa mancha, borrão)... tinha afinidade com o expressionismo abstrato na medida em que almejava ser completamente espontâneo e instintivo, excluindo toda deliberação e planejamento formal" (p. 515). O **expressionismo abstrato** "ganhou uso corrente por volta de 1950, designando um movimento de arte abstrata desenvolvido em Nova York ao longo dos anos 40... Os pintores abarcados pelo termo compartilhavam mais uma afinidade de pontos de vista que de estilo, caracterizando-se por um espírito de revolta contra afiliações a estilos tradicionais ou a procedimentos técnicos recomendados, pela renúncia ao ideal do produto artístico acabado sujeito aos cânones estéticos tradicionais, por um agressivo espírito de autodeterminação e pela firme exigência de liberdade de expressão espontânea... O movimento apresentou afinidades com o tachismo e teve forte impacto sobre diversos países europeus ao longo do final da década de 50 e anos 60, sendo o primeiro movimento norte-americano a obter tal resultado" (p. 184-5).

FAUVISMO (fr., *fauvisme*) – "Estilo de pintura baseado no uso de cores intensas e não-naturalistas; foi o primeiro dos grandes desenvolvimentos de vanguarda ocorridos na arte européia entre a virada do século e a irrupção da Primeira Guerra Mundial. A figura dominante do grupo fauvista foi Henri Matisse, que já em 1899 fazia uso de cores vívidas e contrastantes... Os fauvistas expuseram juntos no Salon d' Automne de 1905, e receberam seu nome do crítico Louis Vauxcelles, que, apontando para uma escultura de estilo quatrocentista exposta na mesma galeria, exclamou: "Donatello au milieu des fauves!" (Donatello entre as feras)... a característica mais marcante de suas obras era a extrema intensidade da cor: cores puras, utilizadas arbitrariamente para a obtenção de efeitos emocionais e decorativos, mas também, a exemplo do que fizera Cézanne, para compor o espaço. Seu programa comum não ia além disso. O movimento teve seu auge no Salon d' Automne de 1905 e no

Salon des Indépendants de 1906. Para a maior parte dos pintores do grupo, o fauvismo foi uma fase por que passaram no desenvolvimento de estilos largamente diversos, e nunca suas obras voltaram a mostrar tamanha identidade. Ainda que de curta duração, o fauvismo foi influência extremamente importante no desenvolvimento do expressionismo alemão" (I. Chilvers, op. cit., p. 189).

FUTURISMO – "Movimento artístico, de implicações políticas, fundado em Milão pelo poeta italiano Marinetti em 1909. Buscando livrar a Itália do opressivo peso de seu passado, o movimento glorificava o mundo moderno – máquinas, velocidade, violência – numa série de exuberantes manifestos. Os pintores Umberto Boccioni, Carlo Carrà, Luigi Russolo, Giacomo Balla e Gino Severini manifestaram publicamente sua adesão ao movimento em março de 1910, lançando um mês depois um manifesto técnico da pintura futurista; Boccioni publicou um manifesto de escultura futurista em 1912. Uma exposição futurista, realizada em Paris em 1912, foi acompanhada do lançamento de mais um manifesto que delineava as bases teóricas do movimento. Na época da fundação do movimento, os futuristas aplicavam as técnicas neo-impressionistas de uso da cor, que Severini e Boccioni haviam aprendido de Balla. À época da exposição, porém, os futuristas adotaram técnicas cubistas para representar o movimento – uma das principais preocupações do grupo. Como disse Marinetti em 1909: "O esplendor do mundo foi enriquecido por uma nova forma de beleza, a beleza da velocidade". Como movimento organizado, o futurismo praticamente não sobreviveu à morte de Boccioni (1916) e ao fim da Primeira Guerra Mundial. Sua influência, contudo, foi grande, especialmente na Rússia, onde o Movimento Futurista Russo congregou Larionov, Gontcharova e Malevitch. O futurismo serviu de inspiração aos dadaístas, particularmente no que toca a suas ruidosas técnicas publicitárias, e na Inglaterra exerceu alguma influência sobre o vorticismo e o pintor C. R. W. Nevinson. Na França, Marcel Duchamp e Robert Delaunay, entre outros, desenvolveram à sua maneira as idéias futuristas concernentes à representação do movimento" (I. Chilvers, op. cit., p. 204). O **vorticismo** foi um "movimento artístico de vanguarda originado na Inglaterra pouco tempo antes da irrupção da Primeira Guerra Mundial... O nome vorticismo fora criado pelo poeta Ezra Pound (1885-1972) numa provável referência à afirmação de Boccioni de que toda criação artística deve originar-se de um estado de vórtice emocional... O movimento não sobreviveu à Primeira Guerra Mundial, e uma tentativa de revivê-lo em 1920, sob o nome de Grupo X, fracassou irremediavelmente; não obstante seu caráter efêmero, entretanto o vorticismo destaca-se por ter sido o primeiro movimento organizado da arte inglesa rumo à abstração, e sua influência subseqüente sobre o desenvolvimento do modernismo britânico foi considerável" (p. 558-9).

IDENTIFICAÇÃO – "Processo psicológico pelo qual um sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou

parcialmente, segundo o modelo desse outro. A personalidade constitui-se e diferencia-se por uma séria de identificações" (Laplanche, op. cit., p. 226).

IMPRESSIONISMO – "Movimento de pintura que se originou na década de 1860, na França. O impressionismo não foi uma escola homogênea, com um programa unificado e princípios claramente definidos, mas uma associação aberta de artistas ligados por pontos de vista comuns e reunidos pelo propósito de expor. Vários artistas do grupo deram destaque a diferentes idéias dentro do complexo de atitudes que os historiadores da arte posteriormente definiram como sendo distintivas do movimento. Muitos deles só podem ser chamados impressionistas durante certos períodos de suas carreiras, e alguns abandonaram o impressionismo por algum tempo, reintegrando-se mais tarde. Mesmo as técnicas consideradas como as mais características do movimento impressionista não foram uniformemente empregadas por todos os artistas. Não obstante, o movimento teve certa coerência... Na primeira exposição, inaugurada em abril de 1874 nos estúdios do fotógrafo Nadar (1820-1910), os artistas intitularam-se 'Société anonyme des artistas peintres, sculpteurs, graveurs'. O título de uma pintura de Monet – *Impressão: Sol Nascente* (Musée Marmottan, Paris) – levou o jornalista Louis Leroy, escrevendo no *Charivari*, a rotular todo o grupo de 'impressionistas'; o nome, concebido pejorativamente, foi mais tarde aceito pelos próprios artistas como indicativo de pelo menos um aspecto significativo de suas aspirações. Houve ao todo oito exposições do grupo (em 1874, 1876, 1877, 1879, 1880, 1881, 1882 e 1886), e o nome 'impressionista' só não foi usado na primeira, na quarta e na última... É perigoso estabelecer critérios rígidos para a definição de um grupo tão individualista de artistas, e o movimento impressionista deve antes de ser descrito em termos de atitudes e técnicas muito gerais, das quais é preciso ressalvar diversas exceções. No todo, o grupo opunha-se ao ensino acadêmico das escolas de arte, embora pelo menos Degas e Manet estivessem firmemente baseados nos princípios da arte clássica, adquiridos mediante estudo profundo das obras dos antigos mestres. Negavam o princípio básico do romantismo de que a meta da arte é comunicar o estado emocional do artista, colocando em segundo plano a observação da natureza. Contra isso, em geral concordavam com a visão realista de que a condição emocional do artista é secundária, e o propósito primordial da arte é registrar fragmentos da natureza ou da vida num espírito tão objetivo e científico quanto possível. Repudiavam a arte imaginativa, incluindo os temas históricos, e interessavam-se antes pelo registro objetivo da experiência contemporânea e factual. Não obstante, distinguiam-se dos realistas sociais. O aperfeiçoamento social não era para eles um objetivo, e não viam qualquer mérito na representação da feiúra ou da vulgaridade... A ambição de capturar as impressões visuais imediatas, em vez dos aspectos permanentes de um tema, levou os pintores impressionistas de paisagens a darem grande valor à pintura ao ar livre... e à rapidez de execução, terminando a pintura antes que as condições de luz mudassem significativamente. As sombras não eram pintadas em cinza ou preto, mas numa cor complementar à cor do objeto. Com a supressão dos contornos o

objeto tendia a perder importância, e as pinturas impressionistas tornaram-se pinturas de luz e atmosfera, jogos de luzes diretas e refletidas... As pinturas impressionistas foram a princípio recebidas com perplexidade ou suspeita, e mesmo ofensas..., mas em 1926, quando Monet morria consagrado como o grande nome da pintura francesa, os preços de mercado das obras impressionistas já começavam a avançar rumo às somas astronômicas que se tornaram comum desde a década de 50. A influência do impressionismo foi enorme, e grande parte da história da pintura de fins do século XIX e início do século XX é a história dos desenvolvimentos e das reações que o movimento suscitou" (I. Chilvers, op. cit., p. 267-9).

INCONSCIENTE – "A) O adjetivo inconsciente é por vezes usado para exprimir o conjunto dos conteúdos não presentes no campo efetivo da consciência, isto num sentido "descritivo" e não "tópico", quer dizer, sem se fazer discriminação entre os conteúdos dos sistemas pré-consciente e inconsciente. B) No sentido "tópico", inconsciente designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico. É constituído por conteúdos recalcados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente-consciente pela ação do recalque... Podemos resumir do seguinte modo as características essenciais do inconsciente como sistema (ou Ics): a) Os seus "conteúdos" são "representantes" das pulsões; b) Estes "conteúdos" são regidos pelos mecanismos específicos do processo primário, principalmente a condensação e o deslocamento; c) Fortemente investidos pela energia pulsional, procuram retornar à consciência e à ação (retorno do recalcado); mas só podem ter acesso ao sistema Pcs-Cs nas formações de compromisso, depois de terem sido submetidos às deformações da censura. D) São, mais especificamente, desejos da infância que conhecem uma fixação no inconsciente... C) No quadro da segunda tópica freudiana, o termo inconsciente é usado sobretudo na sua forma adjetiva; efetivamente, inconsciente deixa de ser o que é próprio de uma instância especial, visto que qualifica o id e, em parte, o ego e o superego. Mas convém notar: a) As características atribuídas ao sistema Ics na primeira tópica são de um modo geral atribuídas ao Id na segunda; b) A diferença entre o pré-consciente e o inconsciente, embora já não esteja baseada numa distinção intersistêmica (o ego e o superego são em parte pré-conscientes e em parte inconscientes)" (Laplanche, op. cit., p. 235-6).

INCORPORAÇÃO – "Processo pelo qual o sujeito, de um modo mais ou menos fantasístico, faz penetrar e conserva um objeto no interior do seu corpo. A incorporação constitui uma meta pulsional e um modo de relação de objeto característicos da fase oral; numa relação privilegiada com a atividade bucal e a ingestão de alimentos, pode igualmente ser vivida em relação com outras zonas erógenas e outras funções. Constitui o protótipo corporal da introjeção e da identificação" (Laplanche, op. cit., p. 238).

MANEIRISMO - "Termo empregado no estudo das artes visuais (e, por extensão, no estudo da literatura e da música), de significado impreciso, abarcando uma miscelânea de conotações críticas e históricas. Ainda mais do que com a maioria dos rótulos estilísticos, há pouca concórdia entre os estudiosos quanto à delimitação precisa do termo;... Hoje o termo é usado sobretudo para designar a arte italiana do período compreendido entre a Alta Renascença e o barroco, isto é, de cerca de 1520 a cerca de 1600. Foram os escritos de Vasari (ele próprio um dos principais pintores do período) que vulgarizaram o uso do termo, pois recorriam freqüentemente à palavra *maniera* (no sentido de 'estilo' ou 'estilismo') como um termo de aprovação, denotando qualidades de graça, leveza, simplicidade e sofisticação. Por extensão, o termo 'maneirismo' foi aplicado à arte de qualquer época ou lugar que apresentasse as mesmas características indicadas no esquema de Vasari... Assim, a palavra 'maneirismo', empregada numa acepção crítica, mas não técnica, veio a incorporar esse conjunto de preconceitos, referindo-se não a um período ou estilo específicos, mas a um cultivo exagerado dos cacoetes superficiais de qualquer estilo... Foi só no período compreendido entre as duas guerras mundiais que tomou corpo uma atitude mais positiva com relação ao maneirismo, com a percepção de que boa parte da arte do século XVI apelava fortemente ao gosto contemporâneo: nas palavras de Eric Mercer (*English Art 1553-1625*, 1962), a arte 'maneirista' poderia ser 'rigidamente disciplinada e conscientemente libertina, elegante e agressiva, pornográfica e extaticamente religiosa, perdida no 'outro mundo' da Antiguidade e ao mesmo tempo vivamente consciente dos horrores do século XVI'... Com o maneirismo fora do banco dos réus, questões mais sutis passaram a ocupar a mente dos historiadores... Enquanto alguns críticos buscam expandir o uso do termo, outros procuram restringi-lo, e outros ainda tentam formular uma distinção entre aquilo que consideram ser os elementos centrais do estilo (e que denominam pelo termo '*maniera*') e as características genéricas da arte do período como um todo" (I. Chilvers, op. cit., p. 326-7).

NARCISISMO – "Por referência ao mito de Narciso, é o amor pela imagem de si mesmo" (Laplanche, op. cit., p. 287). "O narcisismo primário designa um estado precoce em que a criança investe toda a sua libido em si mesma. O narcisismo secundário designa um retorno ao ego da libido retirada dos seus investimentos objetais" (p. 290).

NATURALISMO – "Termo referente a uma abordagem artística em que o artista procura representar os objetos tais como empiricamente observados e não segundo um estilo condicionado por preconceitos intelectuais ou outros fatores... Aplicado a uma escola particular de pintura, o termo foi empregado pela primeira vez por Bellori (1672) a respeito dos seguidores de Caravaggio, numa referência a seu preceito de copiar fielmente a natureza, quer esta parecesse bela ou vil. O naturalismo, porém, não é incompatível com a idealização da natureza; a escultura grega pode ser naturalista em termos da anatomia, mas é idealista na medida em que estabelece um padrão de beleza

física muito distante do mundo comum. Tampouco implica o termo a necessidade de atenção aos mínimos detalhes, embora esta muitas vezes constitua parte da abordagem naturalista. Assim, a carga semântica da palavra pode variar muito de acordo com o contexto; quando empregada em sua acepção mais ampla, talvez denote apenas que se trata de uma obra figurativa, não abstrata. Os termos 'naturalista' e 'realista' são por vezes usados como sinônimos, mas a palavra realismo tem um sentido definido na história da arte e não deve ser usada de modo impreciso" (I. Chilvers, op. cit., p. 372-3).[47]

NEOCLASSICISMO - O neoclassicismo foi um "movimento predominante na arte e na arquitetura européia do final do século XVIII e início do XIX, caracterizado pelo desejo de recriar o espírito heróico, bem como os padrões decorativos, da arte da Grécia e de Roma. Um dos traços distintivos do movimento foi um renomado interesse, de caráter mais científico, pela Antiguidade clássica, bastante estimulado pelas descobertas de Pompéia e Herculano; o neoclassicismo é visto como parte de uma reação ao despreocupado e frívolo estilo rococó. A ordem, a clareza e a racionalidade das artes gregas e romana também exerceram forte apelo na era do Iluminismo, e na França o estilo neoclássico acarretou fortes implicações morais, estando associado a uma mudança na visão da sociedade e a um desejo de revestir a vida cívica de antigos valores romanos" (I. Chilvers, op. cit., p. 374).

NEUROSE – "Afecção psicogênica em que os sintomas são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem raízes na história infantil do sujeito e constitui compromissos entre o desejo e a defesa. A extensão do termo neurose tem variado bastante; atualmente tende-se a reservá-lo, quando isolado, para as formas clínicas que podem ser ligadas à neurose obsessiva, à histeria e à neurose fóbica. A nosografia distingue assim neuroses, psicoses, perversões e afecções psicossomáticas, enquanto o estatuto nosográfico daquilo a que se chama "neuroses atuais", "neuroses traumáticas" ou "neuroses de caráter" continua a ser discutido" (Laplanche, op. cit., p. 296).

PALEOCRISTÃ, arte - "Termo aplicado de modo geral à arte cristã produzida do século III até por volta do ano 750, particularmente na Itália e no Mediterrâneo ocidental. A arte do Império do Oriente, produzida na mesma época, é chamada arte bizantina, e a arte dos povos bárbaros germânicos denomina-se arte do período migratório. Não existem, contudo, divisões rígidas entre essas manifestações" (I. Chilvers, p. 392).

PRÉ-EDÍPICO – "Qualifica o período do desenvolvimento psicossocial anterior à instauração do complexo de Édipo; nesse período predomina, nos dois sexos, o apego à mãe" (Laplanche, op. cit., p. 352).

---

[47] Este termo aparece nos seguintes verbetes: 'expressionismo', 'realismo' e 'renascimento'.

PRINCÍPIO DO PRAZER – "Um dos dois princípios que, segundo Freud, regem o funcionamento mental: a atividade psíquica no seu conjunto tem por objetivo evitar o desprazer e proporcionar o prazer. É um princípio econômico na medida em que o desprazer está ligado ao aumento das qualidades de excitação e o prazer à sua redução" (Laplanche, op. cit., p. 364).

PRIMITIVO – "Termo usado em diversos significados na história e na crítica das artes. No sentido mais amplo, designa a arte de sociedades situadas fora das grandes civilizações ocidentais e orientais – a arte da América pré-colombiana é englobada pelo termo, muito embora fosse em grande parte produzida por povos altamente desenvolvidos. Por extensão, a palavra é aplicada a outros campos da arte que pareçam pouco sofisticados em comparação com um dado padrão. Assim, o termo já foi largamente empregado em referência à pintura européia pré-renascentista, particularmente com relação às escolas italiana e neerlandesa; esse uso, porém (consubstanciado, por exemplo na expressão 'os primitivos flamengos'), é hoje muito menos comum e não apresenta mais implicações pejorativas: uma importante série de livros sobre a arte primitiva dos Países Baixos, publicada na Bélgica a partir de 1951, é chamada *Corpus des Primitifs Flamands.* O termo 'primitivo' também é empregado como sinônimo mais ou menos exato de naïf" (I. Chilvers, op. cit., p. 428). O termo **naïf** ou **arte naïve** é "aplicado à pintura que, embora produzida em sociedades sofisticadas, caracteriza-se pela ausência de habilidades convencionais de representação. As cores são tipicamente brilhantes e não-naturalistas, a perspectiva é não-científica e a visão, infantil e prosaica. O termo 'primitivo' é por vezes usado como sinônimo de naïf, o que pode gerar confusão, visto que o mesmo também se aplica às pinturas pré-renascentistas, bem como à arte das sociedades não-civilizadas. Ademais, os artistas naïfs nem sempre são amadores ou indivíduos sem formação artística; pintores sofisticados podem simular um estilo naïf. O interesse pela visão franca e sempre nova de grandes artistas naïfs, como Henri Rousseau, desenvolveu-se na França nos primeiros anos do século XX...; desde então, muitos outros artistas naïfs, como por exemplo Vovó Moses nos Estados Unidos e Alfred Wallis na Inglaterra, foram brindados com o reconhecimento da crítica" (p. 370).

PULSÃO – "Processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo. Segundo Freud, uma pulsão tem a sua fonte numa excitação corporal (estado de tensão); o seu objetivo ou meta é suprimir o estado de tensão que reina na fonte pulsional; é no objeto ou graças a ele que a pulsão pode atingir a sua meta". (Laplanche, op. cit., p. 394).

REALISMO – "Termo empregado em diversos sentidos na história e na crítica das artes. Numa acepção mais ampla a palavra tem um significado tão vago quanto o termo naturalismo, implicando uma intenção de representar as coisas de modo preciso e objetivo. Freqüentemente, porém, o vocábulo

vincula-se a um repúdio pela idealização e pela adoção de temas convencionalmente belos em favor de uma abordagem mais terra-a-terra, muitas vezes enfatizando temas ligados à vida ou às atividades do homem comum. Num sentido mais específico, o termo designa um movimento da arte (sobretudo francesa) do século XIX caracterizado por uma revolta contra os temas históricos, mitológicos e religiosos tradicionais em prol de cenas não-idealizadas da vida moderna... Na década de 50 a palavra foi empregada num sentido inteiramente diverso, passando a designar uma arte que evita totalmente a representação e a figuração, que abandona toda a forma de ilusionismo. Nesse sentido, chama-se 'realista' à arte cujos materiais, ou objetos componentes, apresentam-se como sendo exatamente o que são" (I. Chilvers, p. 438). O realismo se desdobrou em várias formas de representação. Nos séculos XIX e XX: '**realismo social'** – termo aplicado às obras realistas que comentavam "abertamente a cena política e social" (p. 438) e, **'realismo socialista'** – "nome dado ao estilo artístico oficialmente aprovado pelo regime da União Soviética e de outros países comunistas; longe de caracterizar-se por uma abordagem crítica das questões sociais, o realismo socialista resume-se à ilustração da linha ideológica do Partido em estilo acadêmico" (p. 438). No século XX: **'realismo mágico'** – "termo cunhado em 1925 pelo crítico alemão Franz Roh para descrever um dos aspectos da Neue Sachlichkeit: a figuração clara de pequenos detalhes. Na crítica posterior, o termo foi usado para designar diversos tipos de pintura em que os objetos são representados com naturalismo fotográfico, mas que, devido a elementos paradoxais ou justaposições inesperadas, veiculam uma atmosfera de irrealidade, infundindo mistério ao corriqueiro. As pinturas de Magritte são um exemplo perfeito" (p. 438); **'hiper-realismo'** – "estilo de pintura e escultura particularmente popular na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos desde o final da década de 60, em que os temas são representados com uma exatidão de detalhes extremamente minuciosa e impessoal. É conhecido também pelos nomes de **supra-realismo** e **realismo fotográfico** (ou **fotorrealismo**); de fato, alguns dos artistas ligados ao estilo (como, por exemplo, Chuck Close) baseiam-se em fotografias para compor suas obras, e a acuidade e precisão de detalhes distribui-se igualmente por toda a pintura (exceto naqueles pontos em que o fora-de-foco da fotografia foi fielmente imitado). (Alguns críticos preferem aplicar os nomes 'realismo fotográfico' ou 'fotorrealismo' apenas àqueles casos em que a pintura baseou-se diretamente na fotografia; a maioria dos estudiosos, porém, não se prende a essa questão.) Escultores hiper-realistas como De Andrea ou Hanson freqüentemente empregam roupas e acessórios reais e dedicam-se à representação de minúcias como os pelos do corpo. O efeito dessa extrema atenção ao detalhe, geralmente – e de modo um tanto paradoxal –, é a criação de um forte sentimento de irrealidade" (p. 256); **'realismo fantástico'** – "escola de pintura que surgiu em Viena por volta de 1945, vindo a ser considerada o movimento mais típico da pintura austríaca do pós-guerra. Os artistas ligados a essa corrente combinavam o realismo minucioso com a fantasia e imaginação do mundo dos contos de fadas" (p. 438).

RELEITURA – Segundo Pillar (1999), “no ensino da arte, a leitura tem sido concebida como algo mais teórico e a releitura, um fazer a partir de uma obra. Reler é ler novamente, é reinterpretar, é criar novos significados. Quando interpretamos, através da pintura, um objeto do meio ambiente natural ou construído, um objeto do nosso cotidiano, feito pelo homem, estamos fazendo releitura? E quando interpretamos, em pintura, uma obra de arte, uma imagem produzida por um artista é releitura? Depende dos nossos propósitos. Se a idéia é recriar o objeto, é reconstruí-lo num outro contexto com novo sentido, penso que sim (...) Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução de uma imagem” (p. 18).

RENASCIMENTO - Arte renascentista ou da renascença são termos que designam “um movimento intelectual e artístico que se originou na Itália no século XIV, atingindo aí seu apogeu no século XVI, e influenciou de vários modos todo o restante da Europa. A metáfora de um ‘renascimento’ remonta ao século XV, quando foi empregada para descrever o reflorescimento da cultura clássica. Foi aplicada também a uma restauração das artes, cuja idéia foi sistematicamente desenvolvida nas famosas *Vidas* de Vasari (1550). Vasari entendia a história da arte na Itália, desde Giotto a Michelangelo, como um contínuo progresso, o qual comparava a um processo de crescimento orgânico, e sua visão dominou a estrutura teórica da história da arte até épocas muito recentes. A extensão do sentido do termo, de um movimento nas artes e nas letras para um determinado período no tempo, deu-se no século XVIII, ganhando uso corrente quando Jules Michelet (1798-1874) chamou um capítulo de sua história da França de *La Renaissance* (1855). Ruskin já usara a expressão “O período da Renascença” em seu *Pedras de Veneza*, de 1851. Poucos anos depois, em 1860, Jacob Burckhardt publicou *Die Kultur der Renaissance in Italien* (‘A Cultura do Renascimento na Itália’), um livro extremamente influente que popularizou a noção um tanto romântica do período como um grande florescimento do espírito humano – ‘a descoberta do mundo e do homem’. Essa definição abrangente do termo tornou particularmente difícil estabelecer os limites do período. Se por ‘descoberta do mundo’ entendermos um progresso em direção ao ‘naturalismo’ nas artes, tais tendências podem ser detectadas já na arte francesa do século XIII, geralmente qualificada como gótica. Se tomarmos a ‘descoberta do homem’ como pedra de toque, personagens profundamente medievais como S. Francisco de Assis podem ser aclamadas como arautos da nova era. Essas contradições, bem como muitas outras de natureza semelhante, levaram os historiadores do século XX a uma rediscussão do próprio conceito de Renascença” (I. Chilvers, op. cit., p. 443).

REPRESSÃO – "A) Em sentido amplo: a operação psíquica que tende a fazer desaparecer da consciência um conteúdo desagradável ou importuno: idéia, afeto, etc. Neste sentido, o recalque seria uma modalidade especial de repressão. B) Em sentido mais restrito: designa certas operações do sentido A diferentes do recalque: a) Ou pelo caráter consciente da operação e pelo fato de o conteúdo reprimido se tornar simplesmente pré-consciente e não inconsciente; b) Ou, no caso da repressão de um afeto, porque este não é transposto para o inconsciente mais inibido, ou mesmo suprimido. C) Em certos textos franceses [e brasileiros] traduzidos do inglês, equivalente errado de (recalque)" (Laplanche, op. cit., p. 457).

ROCOCÓ - O rococó foi um "estilo artístico e arquitetônico caracterizado pela leveza, graça, alegria e intimidade, que surgiu na França por volta de 1700 e difundiu-se por toda a Europa no século XVIII. Por extensão, o termo designa também o período em que o estilo floresceu – 'a era do rococó'. O vocábulo foi, ao que tudo indica, cunhado em 1796-7 por um dos alunos de David, chistosamente combinando *rocaille* e *barocco* (barroco) numa referência depreciativa ao gosto prevalecente durante o reinado de Luís XV. O termo, à semelhança de tantos outros rótulos estilísticos, veio à tona com sentido pejorativo e por longo tempo reteve as conotações originais, designando uma arte que era, segundo uma das acepções contidas no *Oxford English Dictionary*, 'excessiva ou insipidamente florida ou ornada'... Uma sucessão de mudanças no conjunto dos padrões estéticos deu respeitabilidade ao termo, que hoje é empregado pelos historiadores da arte sobretudo num sentido objetivo, sem qualquer conotação depreciativa, para designar um estilo artístico e decorativo dotado de certa coerência e consistência. Os caracteres mais imediatamente identificáveis do estilo são o interesse pela frágil decoração profusamente colorida, por temas mais triviais que edificantes e por um sentido de poesia pastoral na arte... Foi ao mesmo tempo um desenvolvimento e uma reação ao pesado estilo barroco, do gosto pela complexidade formal, mas à preocupação com a massa veio suceder um delicado jogo de superfície, e as cores sombrias e pesadas dourações deram lugar a claros rosas, azuis e verdes, destacando-se também, com freqüência, o branco. A elegância e a conveniência, e não mais a grandeza, eram as qualidades exigidas por uma sociedade cansada dos excessos de Versalhes" (I. Chilvers, op. cit., p. 455-6).

ROMANTISMO - O romantismo foi um "movimento artístico que floresceu no final do século XVIII e início do XIX. Tão variadas são as manifestações do romantismo que é impossível formular-lhe uma definição única; mesmo assim, pode-se dizer que sua tônica foi uma crença no valor supremo da experiência individual, configurando nesse sentido uma reação contra o racionalismo iluminista e a ordem do estilo neoclássico. O artista romântico explorava os valores da intuição e do instinto, trocando o discurso público do neoclassicismo, cujas formas compunham um repertório mais comum e inteligível, por um tipo de expressão mais particular. O filósofo alemão G. W.

F. Hegel, em suas *Lições de Estética* (1818), escreveu: ‘Na arte romântica a forma é determinada pela idéia interior do conteúdo substancial que essa arte é chamada a representar’. O romantismo é normalmente visto como a antítese do classicismo, e os dois conceitos são por vezes empregados, num sentido muito geral, para designar dois pólos de atitude que podem ser observados na arte de todas as épocas... O romantismo baseia-se mais numa atitude mental que numa série de tendências estilísticas determinadas, e está ligado à expressão de idéias que tendem a ter uma origem mais verbal que visual... Quase que por definição, os grandes artistas românticos diferem sobremaneira uns dos outros – Blake e Turner na Grã-Bretanha, Delacroix e Géricault na França, Friedrich e Runge na Alemanha. O movimento de que faziam parte morreu em meados do século XIX; de algum modo, porém, pode-se dizer que o espírito romântico continua vivo, manifestando-se como uma revolta contra o conservadorismo, a moderação e a falta de sinceridade, e pregando a primazia da imaginação no processo de expressão artística” (I. Chilvers, op. cit., p. 459).

SUBLIMAÇÃO – “Processo postulado por Freud para explicar atividades humanas sem qualquer relação aparente com a sexualidade, mas que encontrariam o seu elemento propulsor na força da pulsão sexual. Freud descreveu como atividades de sublimação principalmente a atividade artística e a investigação intelectual. Diz-se que a pulsão é sublimada na medida em que é derivada para um novo objetivo não sexual e em que visa objetos socialmente valorizados” (Laplanche, op. cit., p. 495).

SURREALISMO – “Movimento nas artes plásticas e na literatura que se originou na França e floresceu ao longo das décadas de 20 e 30, caracterizando-se pela grande importância que conferia ao bizarro, ao incongruente e ao irracional. Foi concebido como um caminho revolucionário de pensamento e ação – mais um modo de vida que um conjunto de atitudes estilísticas – , no que se assemelhava ao dadaísmo* seu principal modelo inspirador... André Breton, o principal teórico do movimento, afirmou que o propósito deste era ‘resolver a contradição até agora vigente entre sonho e realidade pela criação de uma realidade absoluta, uma supra-realidade’. Movido por esse objetivo geral, o movimento abraçou um grande número de doutrinas e técnicas diferentes e nem sempre coerentes entre si, todas caracteristicamente voltadas para o rompimento do domínio racional e do controle consciente por meio de métodos concebidos para liberar necessidades e imagens primitivas. Em certo momento, Breton definiu o surrealismo como ‘um automatismo puramente psíquico através do qual nos propomos expressar, por meio de palavras, escrita ou qualquer outra atividade, o funcionamento real do pensamento, pensamentos formulados sem qualquer controle da razão ou de considerações estéticas ou morais. O surrealismo baseia-se na crença na realidade superior das formas específicas de associação, antes negligenciadas, na onipotência dos sonhos e no jogo desinteressado do pensamento’. Breton e outros membros do movimento faziam livre uso das teorias de Freud relativas

ao inconsciente e sua relação com os sonhos. Os surrealistas lançaram-se por caminhos extremamente variados à exploração do imaginário e dos impulsos ocultos... De modo geral, porém, podemos distinguir três abordagens contrastantes. Alguns artistas, como Ernst, Masson e Miró, cultivaram uma série de técnicas espontâneas, como a frotagem[48], numa tentativa de eliminar o controle consciente. Num outro extremo, Dalí, Magritte e outros pintavam num estilo escrupulosamente detalhado para revestir de realidade alucinatória cenas que não fazem sentido do ponto de vista racional. Finalmente, nas construções e *assemblages*[49] surrealistas, bem como em algumas pinturas, a justaposição inesperada e surpreendente de objetos desconexos era empregada para criar um sentimento não de irrealidade, mas de uma realidade fantástica porém convincente, situada fora da vista de todos os dias... foi um movimento estético mais disseminado e controverso a vir a público entre as duas Guerras Mundiais... Enfatizando o maravilhoso e o poético, constituía uma alternativa ao formalismo do cubismo* e de vários ramos da arte abstrata*, e seus métodos e técnicas continuaram influenciando artistas de vários países. O surrealismo foi, por exemplo, uma das fontes fundamentais do expressionismo abstrato*" (I. Chilvers, op. cit., p. 512-3).

[48] A frotagem vem do francês *frottage*, que significa 'fricção'. É uma "técnica de desenho no qual um papel é colocado sobre qualquer material áspero, como pedaços de madeira ou pedra, e tratado com lápis ou crayon até adquirir a qualidade superficial da substância abaixo. O padrão resultante é em geral utilizado como estímulo à imaginação, servindo como ponto de partida para pinturas que expressam o imaginário subconsciente. Max Ernst foi um pioneiro da técnica, que foi muito usada por outros surrealistas" (I. Chilvers, op. cit., p. 202).

[49] O termo *assemblage* foi "cunhado na década de 50 por Jean Dubuffet, denotativo de obras de arte elaboradas a partir de fragmentos de materiais naturais ou fabricados, como o lixo doméstico. O termo é geralmente empregado sem qualquer precisão e já foi usado para definir desde a fotomontagem até instalações em geral. Ganhou uso corrente com uma exposição chamada The Art of Assemblage, realizada no Moma, Nova York, em 1961" (I. Chilvers, op. cit., p. 32). A fotomontagem é um "termo aplicado à técnica de elaborar uma composição pictórica a partir de partes de diferentes fotografias, e à composição feita segundo esse princípio... Hoje, porém, a fotomontagem é associada sobretudo à publicidade" (p. 198). A instalação é um "termo que entrou em voga na década de 70, designando *assemblages* ou ambientes construídos numa galeria ou museu para uma exposição em particular" (p. 271).

ANEXOS

ANEXO 1

Principais articulações do processo artístico *

AUTORES/ARTISTAS/PRODUTORES:

São pessoas situadas num tempo/espaço sociocultural e que praticam/refletem, de diversos modos, os seguintes *momentos interligáveis* da produção artística:

fazer/trabalhar/construir	*representar um conhecimento de mundo*	*sentir/expressar*
ou seja, realizar elaborações técnicas e inventivas (com intencionalidade) que transformam ou produzem *formas* (obras) artísticas destinadas a alguém, a partir de condições materiais e tecnológicas existentes no mundo da natureza e da cultura.	ou seja, mobilizar elaborações perceptivas, cognitivas, intuitivas e estéticas (ao ver, olhar, ouvir, mover-se, descobrir, pegar, gesticular, gostar, memorizar, pensar) a respeito do mundo da natureza e da cultura, a partir de concepções, universos de valores, ideologias, "faces, culturais do gosto"; e, ao mesmo tempo, representá-las com significado, imaginação (por meio de imitação, "mímesis", reprodução seletiva, analogia, estilização), concretizando-as em *formas* (obras) artísticas destinadas a alguém.	ou seja, manifestar expressões sensíveis-cognitivas, emoções conseguidas em linguagens artísticas; dar a conhecer (por meio de expressões imediatas, articuladas ou interpretadas) as sínteses geradas a partir de estados tensionais entre: força interior ↔ exteriorização subjetividade ↔ objetividade energia emocional ↔ forma sensibilidade ↔ símbolo concretizando-as nas *formas* (obras) artísticas destinadas a alguém

FORMAS/OBRAS/PRODUTOS ARTÍSTICOS:

São produções/produtos em diversas modalidades artísticas, inseridas num contexto sócio-histórico e que sintetizam modos e evoluções práticas-teóricas de seus autores/artistas/produtores, com relação ao fazer — representar — expressar;

COMUNICAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO/DIVULGAÇÃO/DIFUSÃO:

São modos de expor, de intermediar as obras, as produções artísticas, as concepções estéticas, enfim, a arte entre as pessoas, ao longo do processo histórico-social;

ESPECTADORES/PÚBLICO/PLATÉIA/APRECIADORES:

São pessoas também situadas num tempo/espaço sociocultural e que se relacionam com produtos artísticos, com artistas, com a arte, em diferentes modos/patamares de saber estético e artístico culturalmente apreendidos e caracterizados em "co-autorias" vivas.

---

* Quadro-síntese elaborado, em 1988, por Maria F. de R. e Fusari, e Maria Heloísa C. de T. Ferraz, a partir das seguintes publicações: *Reflexões Sobre a Arte* (Alfredo Bosi, 1985), *Os Problemas da Estética* (Luigi Pareyson, 1984) e *A Socialização da Arte* (Néstor García Canclini, 1980).

ANEXO 2

Abapuru, 1929

Tarsila do Amaral

(óleo s/ tela – 1,30 X 1,45)

(Coleção particular)

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALAMBERT, Francisco. *A semana de 22: a aventura modernista no Brasil*. São Paulo: Scipione, 1992.

ALVAREZ, Alberto, BRUNETTO, Andréa. *Governar, educar e analisar:* os três impossíveis freudiano. [S.1.]: Centro de Estudos Freudiano / Fórum do Campo Lacaniano, 2000.

ALVES, Jucélia Maria (Coord.). *O ensino da arte em foco.* Florianópolis: Ed. da UFSC, 1994.

BACHA, Márcia Neder. *Psicanálise e educação:* laços refeitos. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

--------. Do banquete pagão ao ágape cristão. *Intermeio* – Revista do Mestrado de Educação UFMS, Campo Grande, MS, v. 2, n. 4, p. 42-7, 1996.

--------. *Escola moderna, purgatório das paixões.* Disponível em: <http://www.uol.com.br/percurso/main/pcs22/BachaEscola.htm >. Acesso em: 24 jul. 2001.

--------. Psicanálise e educação: banquete, fast food e merenda escolar. *Revista de Psicologia da USP*, São Paulo, v. 10, n. 1, 1999.

--------. *Feminilidade, um obstáculo no caminho da educação.* Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?og=0&entrID=42>. Acesso em: 20 jul. 2001.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

--------. *Arte-educação no Brasil*: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

--------. *Arte-educação*: conflitos/acertos. São Paulo: Max Limonad, 1984.

--------. *A imagem no ensino da arte.* São Paulo: Perspectiva, 1996.

--------. *Recorte e colagem*: influência de Jonh Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 1989.

--------. *Tópicos Utópicos.* Belo Horizonte: C / Arte, 1998.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto.* São Paulo: Perspectiva, 1993.

BAYER, Raymond. *História da estética.* Lisboa: Editorial Estampa, 1993.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHILVERS, Ian. *Dicionário Oxford de arte.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.

COUTINHO, Sylvia Ribeiro. Percursos da educação artística: um balanço das diversas abordagens. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu*: o ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã*: o ensino superior a colônia a era de Vargas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O que é beleza.* São Paulo: Brasiliense, 1987.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade*: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.* Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 7, 12, 13, 19, 22.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende, FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.

--------. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

HERRMANN, Fabio. *O que é* psicanálise: para iniciantes ou não... São Paulo: Psique, 1999.

HOMERO. *A odisséia (em forma de narrativa).* Rio de Janeiro: Tecnoprint, s/d.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. *Interdisciplinaridade na pré-escola*: anotações de um educador “on the road”. São Paulo: Pioneira, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação*: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1997.

LANIER, Vincent. *Devolvendo arte à arte-educação.* In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1999.

LAPLANCHE, Jean. *Problemáticas IV:* o inconsciente e o id. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

--------. PONTALIS. *Vocabulário da* psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LIMA, Maristela Machado. *O avesso de era uma vez.* Nova Friburgo, 1990.

MARROU, Henri-Irénée. *História da educação na antiguidade.* São Paulo: EPU, 1975.

MARTINS, M. et al. *Didática do ensino de arte*: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

MENDES, Glória. *O desejo de conhecer e o conhecer do desejo*: mitos de quem ensina e de quem aprende. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MEZAN, Renato. *A sombra de Don Juan e outros ensaios.* São Paulo: Brasiliense, 1993.

MONTAIGNE, Michel de. Ensaio. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v. 1. (Os Pensadores).

MORGADO, Maria Aparecida. *Ensaio sobre a sedução na relação pedagógica*, 1989. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica/SP.

NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira*: 500 anos de história, 1500 – 2000. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NUNES, Benedito. *Introdução à filosofia da arte.* São Paulo: Ática, 1991.

OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte.* São Paulo: Cultrix, 1983.

PADOVANI, Humberto, CASTAGNOLA, Luís. *História da filosofia.* São Paulo: Melhoramentos, 1967.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PENNA, Maura (Coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte.* João Pessoa: UFPB/CCHLA, 1998.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação estética e interdisciplinaridade. In: CONGRESSO NACIONAL DA FAEB – FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 7, 1994, Campo Grande, MS.

PESSOA, Fernando. *Fernando Pessoa*: obra poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil.* São Paulo: Ática, 1997.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

PLATÃO. *O banquete.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RAPPAPORT, Clara Regina. (Org.) *Psicologia do Desenvolvimento*: teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981. v. 1.

READ, Herbert. *A arte de agora, agora.* São Paulo: Perspectiva, 1981.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. *História da educação brasileira*: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1982.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930 / 1973).* Petrópolis: Vozes, 1984.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1993.

SHUSTERMAN,Richard. Duas questões sobre canibalismo e rap. Disponível em: <http://www.uol.com.br/bienal/24bienal/rot/txt_port_ensshus.htm> Acesso em: 8 set. 2001.

SILVA, Maria Cecília P. da. *A paixão de formar*: da psicanálise à educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e modernismo brasileiro.* Petrópolis: Vozes, 1992.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil*: de Getúlio a Vargas. São Paulo: Cortez, 1995.