

ARTE NA ESCOLA, ARTE PARA QUÊ, ARTE POR QUÊ?

Andréa Penteado De Menezes

Doutoranda em Educação, UFRJ

REFERÊNCIA PARA CITAÇÃO BIBLIOGRÁFICA:

PENTEADO, A. M. Arte na escola: arte para quê, arte por quê. **Rencontres:** Revista do Departamento de Francês da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n. 10, pp. 243-256. São Paulo: Educ. 2005.

ISSN 1414-5898

Rio de Janeiro, abril de 2005.

Arte na escola, arte para quê, arte por quê?

RESUMO

Nesse artigo discutimos as possibilidades de se desenvolver estudos pautados nas teorias semióticas e semiológicas para uma nova abordagem e perspectiva do ensino de arte nas escolas regulares brasileiras.

Ao considerarmos como pressuposto o funcionalismo de nossa rede de ensino, investigamos a possibilidade de introduzirmos, através de novos paradigmas, um ensino que parta das causas e necessidades reais dos estudantes e que desenvolva um conceito de arte amplo, pautado na compreensão dinâmica dos sistemas culturais. Assim, subvertendo a ordem usual da escola funcionalista, esperamos que a visão inerente a esse formato, que responde a um “para quê”, possa ser revertida para uma visão que parte de “um por quê”.

Palavras-chave: arte-educação, arte, semiologia, semiótica, representação social.

L'art dans l'école, « afin de quoi », « pourquoi » ?

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous discutons les possibilités de développement d'études fondées sur les théories sémiotiques et sémiologiques pour une nouvelle approche et une nouvelle perspective de l'enseignement de l'art dans les écoles régulières brésiliennes.

Considérant comme présupposé le fonctionnalisme de notre réseau d'enseignement, nous enquêtons la possibilité d'introduire, à travers de nouveaux paradigmes, un enseignement qui parte des causes et besoins réels des étudiants et qui développe le concept d'art ample, basé sur la compréhension dynamique des systèmes culturels.

Ainsi, en renversant l'ordre ordinaire de l'école fonctionnaliste, nous espérons que la vision inhérente à ce format, qui répond à un « afin de quoi », puisse être retournée à une vision qui parte d'un « pourquoi ».

Mots-clés: art, éducation, sémiologique, sémiotiques et représentation sociale.

Art in the school, why and what does it mean?

ABSTRACT

In this article, we investigate the possibility of developing a semiotic and semiological method for a new approach and perspective of the art teaching in the Brazilian schools.

Considering the Functionalism as a presupposition, we study the ways to introduce a pedagogy that starts from the real needs of the students and develops a concept of art based in the cultural dynamic systems.

Subverting the usual method used by the fundamentalist school, we expect to give a new meaning to the study of art without explaining it through its functionality.

Key words: art-education, art, semiology, semiotics and social representation.

Arte na escola, arte para quê, arte por quê?

É comum nas entidades escolares de características funcionalistas, como o são as escolas brasileiras, a justificativa de suas atribuições e pedagogias por meio de objetivos futuros. É desse modo que a permanência de uma criança no seio escolar lhe é explicada através de argumentos pouco concretos como “isso será importante para seu futuro”, ou “você será alguém na vida”, etc., e também pouco convincentes já que podemos notar, de modo intuitivo, a insatisfação dos alunos com sua rotina acadêmica.

Evidentemente, não há nada de novo nessa afirmação que já não tenha sido observado por importantes correntes sociológicas, como vemos desde Durkheim (s/d, 12ª ed.: 43), até Bourdieu (Nogueira & Catani, 2004:53). Somos profundamente durkheimianos, no mínimo naquilo que concerne ao preceito essencial de que o homem deve ser “ajustado” à sociedade e embora tenhamos ousado uma ou outra reforma no sistema escolar, até mesmo em nossa postura, na tentativa de minimizar as perdas que a educação formal possa causar nas potencialidades individuais, essas pequenas “melhorias”, por assim dizer, não cumprem mais que seu papel de juntar água fresca à fervura.

Em nosso país pudemos observar, através do esforço engendrado na forma da criação dos PCNs, que grandes discussões têm sido empreendidas em torno das questões dos conteúdos escolares e da busca de novas pedagogias que despertem a atenção discente. Nos parece que essas ações, na verdade, contribuem, dia após dia, para a manutenção da função escolar como instituição que visa formar e conduzir os jovens para a sociedade que aí se apresenta, de modo a perpetuá-la. Em certa medida, torna-se impossível discutir ensino sem referir-se à sociedade que busca promover esse conceito.

Nesse processo observamos perdas e ganhos.

Se, por um lado, nos parece evidente que a escola, como instituição social, deva promover a inserção do jovem na sociedade; por outro, ela perde a possibilidade de conduzir o aluno pelos caminhos de sua própria curiosidade e alimentar o prazer do conhecimento com finalidade em si mesmo. Afinal, ou se alimenta o credo funcionalista onde o conhecimento, apesar de se tornar apenas suportável para os alunos, tem por finalidade os benefícios que lhes trará a médio e

longo prazos, ou se vive o credo de que a apropriação do saber é significativa em si mesma e portanto deve ser justificada através necessidades presentes do indivíduo.

Ainda nessa linha de raciocínio, não podemos conceber a escola sem que ela cumpra seu papel de promover a inserção social e no mercado de trabalho (cf. Delors, 1999:51-67). Não tem havido na sociedade um espaço em que se possa considerar a discussão funcional da escola, o que significaria um trabalho gigantesco de revisão estrutural e não apenas metodológica como vem sendo empreendido. Há um tabu em torno do papel da escola que promove reformas em seu discursos, mas nunca mudanças em sua base.

A partir dessa reflexão, temos de convir que não é possível inserir o sujeito na sociedade sem que sejamos arbitrários – e judicativos – quanto àquilo que se faz mister para essa formação, já que a criança não pode conceber, nem prever, o que lhe seria necessário em termos de futuro – mas, apenas de presente – tampouco ela poderá participar na elaboração dos conteúdos necessários à sua formação (para o futuro, entenda-se).

Essa questão da temporalidade é fundamental para pensarmos a escola, pois a apreensão e dimensão do tempo são, de fato, diferentes para uma criança, um jovem e um adulto e, por outro lado, o tempo é fundamental para alicerçar o que Bordieu, apropriadamente, nomeou Capital Cultural (2004:71-80).

Queremos com essa introdução pensar o quanto as novas pedagogias têm apenas contribuído para mascarar a falta de significado que o ensino tem para nossos alunos. Mascaramos a arbitrariedade dos conteúdos – abstratos demais – que lecionamos, criando falsos problemas, falsamente inseridos na “realidade” do estudante; falsos projetos que se pautam em falsas necessidades – porque dizem respeito a possíveis necessidades futuras – em fim, criamos uma falsa escola que se pretende uma réplica ensaísta da “sociedade real” que é, na verdade, a sociedade dos adultos, mantendo-se por isso, ademais de nossos esforços no empreendimento de projetos novos, distante da vida dos alunos. Esteticamente essa escola assemelha-se a vestir uma criança com roupas “à maneira de roupas adultas”.

Cada nova estratégia de ensino, cada nova pedagogia ou cada nova ferramenta que introduzimos em nossa prática escolar é um balde de água fria na panela de pressão em que cozinhamos as relações educacionais. Por alguns meses acreditamos que dessa vez demos o tiro certo. Face à novidade os alunos se acalmam. Por um curto período de tempo cremos que os problemas disciplinares se

resolveram – às vezes acreditamos que encontramos a fórmula mágica. Mas, de súbito, a rotina de insatisfação volta à sala de aula.

Provavelmente o aluno percebe o mascaramento da proposta e sabe que a base do ensino é a mesma.

Isso seria previsível e torna-se evidente se considerarmos que nossas ações não têm sido estruturais, são apenas novas maquilagens em antigas faces.

Outro ponto negativo que podemos associar à escola funcionalista é o fato de que ao propormos um conjunto de conhecimentos através dos quais o indivíduo estará se formando para sua inserção e sucesso social, estamos operando com hipóteses. Nada nos garante que um aluno que siga perfeitamente nossa proposta será feliz e terá sucesso. Ao insistirmos com nosso modelo, já que propomos uma escola exemplar, não podemos, nem mesmo, dar garantias de sua eficiência.

No mais, salta-nos a evidência de nossa arbitrariedade já que falamos sempre em “ensino” e bem menos em “aprendizagem”. Essa questão lingüística está colada à forma de nossa escola e de nossa prática docente, pois pensamos em termos de conteúdos a ensinar. Através dos PCNs, de políticas pedagógicas escolares, de reuniões de professores, de conselhos escolares, de entidades internacionais, determinamos, de antemão, conteúdos que vamos – e devemos – ensinar.

Dentro desse formato funcional a escola é sempre pensada e formulada em termos de “para quê”: para que serve tal ou qual conteúdo, para que adicionar ou subtrair tal disciplina, para que serve a escola. Não pensamos em porquês. Substituímos causas por finalidades.

Sem dúvida, através da rede de ensino temos colocado pessoas qualificadas no mercado de trabalho – muito mais do que fazíamos no início do século XX – e diminuimos o analfabetismo. Com certeza a vida de uma pessoa iniciada nos conhecimentos eruditos tem benefícios que não vamos enumerar aqui. Porém há um preço cobrado nesse processo que não podemos, nem devemos, deixar de lado ou minimizar.

É o preço da aprendizagem significativa. Do deleite curioso de se apropriar de algum saber porque esse se faz imediatamente necessário. O preço de participar com suas próprias necessidades e prioridades de seu desenvolvimento. O preço de ser dono de si.

Observada essa ligeira pintura do sistema educacional pensamos: como a arte se encaixa nessa composição?

Mas para desenvolvermos essa idéia é *mister* considerarmos como a arte se encaixa na composição mais ampla da sociedade, já que sabemos ser impossível pensar a aprendizagem, dentro da rede escolar, sem nos voltarmos para as expectativas que a sociedade alimenta sobre a aplicação e funcionalidade desses conhecimentos em um futuro próximo.

Nessa perspectiva consideramos dois dados essenciais entre os demais gerados por essa questão: em primeiro a sociedade contemporânea caminha no sentido da realização de um amplo projeto científico-tecnológico; em segundo, e em conformidade com a pauta anterior, tal projeto força a especialização do trabalho cada vez mais. O que isso acarreta em termos da prática e da aprendizagem da arte?

O grande enaltecimento da revolução técnico-científica subtrai crescentemente importância das áreas de conhecimento humano que não operam diretamente com a razão, mas sim com a sensibilidade e, em nosso caso particular com a sensibilidade puramente estética, na acepção kantiana do termo (1987:41-57).

Por menos ingênuo que seja o projeto social, que não ousaria negar a relevância da formação cultural, nem tão pouco negligenciar a formação dos valores sociais em cada indivíduo, é necessário considerarmos que, na escola, cujo objetivo primeiro é a formação para o mercado de trabalho, não é de primeira grandeza o aprimoramento de tais questões, já que a sociedade se serve de outras ferramentas para a inculcação de modelos e valores culturais, tais como os meios de comunicação e, em especial, de comunicação em massa. Deriva daí a idéia de que o ensino de arte não seja necessariamente ligado à aquisição de conhecimentos pertinentes à formação e representação desses valores em dada sociedade, mas sim a uma prática lúdica que torna o indivíduo “mais sensível”. O que se compreende por essa expressão abstrata “mais sensível” é caso para um estudo à parte.

Outrossim, já que caminhamos para a especialização crescente, a arte – como disciplina curricular – considerada do ponto de vista tecnológico, adquire uma possível finalidade de instrumentalizar o aluno nas ferramentas de criação, com especial ênfase nas novas tecnologias.

Além dessas questões, observa-se o uso fragmentado – e inadequado – da língua para nos referirmos a essa área, fragmentação essa que já é decorrente da prática da especialização do conhecimento. Trata-se da nomenclatura adotada no

seio escolar, onde arte se refere apenas às artes visuais e as linguagens da música, teatro e dança são tratadas como disciplinas autônomas e independentes do conceito da arte. A partir dessa fragmentação lingüística ocorre a fragmentação prática da disciplina, pois, de acordo com as leis educacionais brasileiras, a carga horária destinada ao estudo da arte pode ser preenchida **ou** pela prática musical, **ou** plástica, **ou** cênica, **ou** da dança. Isso equivaleria a considerar, por comparação, a seguinte realidade: que, por exemplo, no estudo da química a escola pudesse escolher se o aluno irá aprender **ou** química orgânica, **ou** química inorgânica; o que é descabido do ponto de vista didático, já que tal cisão faz com que a disciplina perca seu significado social e sua aplicabilidade humanizadora.

Ao aproximarmos o olhar, percebemos que em conseqüência dessa fragmentação do conceito de arte podemos assistir à crescente instrumentalização técnica do aluno em determinada linguagem. Dada a especificidade que a disciplina ganha, ao ser dividida, já não se discute o conceito da Arte – com inicial maiúscula – e sua função social, mas sim a execução prática de determinado léxico artístico.

Se, por um lado, a práxis artística é fundamental para que permita sua própria reflexão, já que a arte não é uma construção racional e sim estética que pensa sobre si mesma através de um processo metalingüístico; tampouco sua complexidade pode ser resumida ao seu exercício tecnológico. A fragmentação da disciplina ajuda a inibir a discussão dos amplos processos de representação estética e da sistematização cultural nas sociedades (cf. Geertz 1997:142-181).

No dia a dia escolar assistimos, em decorrência das questões aí colocadas, uma série de conseqüências negativas para um bom desenvolvimento da aprendizagem prática e para a vivência da arte.

Em primeiro lugar, os alunos, quanto mais velhos, maiores resistências apresentam no estudo dessa disciplina. Nas séries iniciais do ensino fundamental o problema não aparece já que a arte, como linguagem, devido à sua concretude, apresenta-se como meio natural, e desejado, de expressão dos jovens alunos. Não é necessário pedir, induzir, ensinar, para que uma criança cante, dance, desenhe, ou dramatize o que quer que seja, ela simplesmente o fará, pois é uma forma natural de expressão sua. Basta com que propiciemos à criança espaço para que ela o faça e, quando muito, que possibilitemos uma variedade de referências estéticas e possibilidades materiais para seu desenvolvimento.

À medida que o indivíduo amadurece, surgem problemas em sala de aula. O formato acadêmico da escola sugere e incita o aluno a desenvolver e valorizar cada vez mais as formas do pensamento abstrato e o uso da racionalidade como meio exclusivo de aquisição de conhecimento. Considerando a ancestralidade e a origem de nossa formação cultural – perpassando Aristóteles, Descartes e Durkheim, apenas para exemplificarmos três expoentes pensadores que dialogam e reformam conceitualmente a questão da aquisição do conhecimento humano, sempre pelo viés que confere ao próprio conhecimento o princípio de que conhecer é apreender o objeto à luz da razão – sabemos que negligenciamos as formas de conhecimento subjetivas e simbólicas. A clássica discussão entre saber verdadeiro e saber enganoso, conhecimento racional e conhecimento sensível, objetividade e subjetividade, conferindo supremacia à razão, hierarquizando e polarizando as possibilidades humanas, é absolutamente contemporânea e viva.

Por anos agimos com nossos alunos na direção de convencê-los de que o verdadeiro conhecimento é racional. Trabalhamos esse conhecimento de modo autoritário e arbitrário já que, vislumbramos de antemão o que desejamos que eles venham a ser num futuro próximo, e por tanto elegemos não só conteúdos e disciplinas que eles devem apreender, mas, também, os paradigmas pelos quais esse conhecimento deve ser regido (cf. Foucault s/d, 4ª ed.:2-14). Na maior parte do tempo continuamos a iluminar esses jovens à luz cartesiana, separando corpo espiritual de matéria física, apreendendo os saberes através da fórmula: aproximação, análise das partes, síntese e revisão (cf. Descartes 2002:31-32).

Somamos a esse formato o princípio de que o conhecimento deve ter uma utilidade e aplicabilidade no mundo concreto e, em especial, no mundo do trabalho e, apesar de todas essas formatações, entramos de súbito com o discurso paradoxal da necessidade de se estudar e conhecer a arte cujo saber reside nas observações e vivências mais subjetivas e estéticas do ser humano, sem que por isso, não seja verdadeiro – como testemunha a própria história da espécie humana. Sem dúvida, a essa altura da caminhada, nossos alunos já adquiriram resistência o bastante para relevar a importância de uma matéria tão subjetiva e tão multívoca.

A saída que se apresenta para o professor de arte e para a instituição escolar é se apoiar nas questões tecnológicas da arte e, portanto, pragmáticas. Daí o utilitarismo formal com que vimos trabalhando.

Porém, outro problema se apresenta, o estudo das tecnologias no caso da área de códigos e linguagem, vai restringir a área de conhecimento ao campo lexical e continuamos a ter dificuldades para trabalhar com a semântica das linguagens artísticas.

Em muitos casos vê-se as instituições educacionais negligenciarem totalmente o estudo semântico da arte, alegando que a história da arte, a semiótica e outros paradigmas pelos quais pudéssemos intervir na direção de explorar a produção artística do ponto de vista de sua significação social, é estudo teórico que não convém à escola, já que se acredita que o aprendizado prático se opõe à reflexão significativa dessa mesma prática - pejorativamente conceituada de teoria, como se essa fosse desprovida de aplicação e de poder de interferência sobre realidade (cf. Foucault s/d, 4ª ed.:2-14).

Assim, se aceita, subliminarmente, a idéia de que a vivência artística está relacionada exclusivamente ao prazer recreativo e não a uma forma de conhecimento. Mas também é necessário repensar o conceito de “recreação”.

Associou-se recreação à idéia do lúdico e o lúdico à idéia do jogo infantil e, por fim, consideramos se a produção e o ensino da arte não deveriam se restringir às séries iniciais do ensino fundamental (onde, na verdade, nem é proposta pela Lei de Diretrizes e Bases do ensino brasileiro).

Para tentarmos compreender esse embolado de conceitos, vamos puxar o fio da meada.

Recuperemos o significado de recreação através da etimologia da palavra. Recreação, segundo o Dicionário Houaiss (2001), tem sua origem no latim, de *recreatio*: “restabelecimento, restauração, recuperação”, que, ainda segundo o autor, tem a mesma origem etimológica da palavra criação, cujo significado em sua acepção para o uso humano é o “de conceber, de inventar, gerar, de dar existência ao que não existe, ou de dar nova forma, novo uso a alguma coisa ou, ainda, de aperfeiçoar coisas já existentes”. Houaiss refere-se também à distinção que ocorre na base radical da palavra entre o século XVIII e início do século XX, na língua portuguesa, gerando uma base *cria*, para se referir à criação material de sujeitos de uma espécie – criar, alimentar, manter uma criação de algum animal, etc. – e outra, *crea*, no sentido do “extrair do nada, produzir absoluto e divino”. Observamos, também, nas acepções da palavra, seu uso referindo-se à fase da infância.

Provavelmente, pelo fato da criação física dos indivíduos, passando pela infância até a fase adulta, ter o mesmo radical etimológico da concepção de criação como ato criativo da mente humana, a idéia de “re-criação” fique fundida com a do lúdico infantil. Mas se recuperarmos a idéia “de conceber, de inventar, gerar, de dar existência ao que não existe, ou de dar nova forma, novo uso a alguma coisa ou, ainda, de aperfeiçoar coisas já existentes” podemos nos aproximar de significados profundos da arte em sua dimensão tanto social, quanto individual: restabelecimento de significados para valores e representações culturais; restauração de significados simbólicos – quando ocorre o esvaziamento do símbolo, como sugere Durand (1988:89) –, organização do caos, concebendo, inventando, dando existência e, principalmente, encontrando novos usos para antigas coisas. Nada é tão contemporâneo à concepção da arte como o poder recontextualizar valores e significados de uma sociedade, garantindo-lhes novos significados.

Além dessas observações críticas que observam aspectos mais pragmáticos dos problemas que têm surgido com a disciplina de arte na educação, há outra questão de caráter bem mais sutil, porque conceitual, que, nem por sua dificuldade, devemos deixar de abordar. É o fato da arte, dentre os conhecimentos humanos, ser aquela que tem, por excelência, um papel perverso de subversão da ordem.

A maneira mais simples de enfocarmos isso é considerar que, por seu próprio caráter reordenador, ao buscar novas aplicações e novos contextos aos padrões e valores sociais já instituídos, a arte irá partir de um sistema cultural para, em seguida, corrompê-lo, redimensioná-lo e restabelecê-lo. E se é assim, de fato, há um profundo e sério embate – quiçá essencial – no que tange à questão da possibilidade de coexistência da arte e da instituição escolar. Ora, se partimos da premissa de que a escola contemporânea é funcionalista e, de acordo com a proposta de Althusser (1980), cumpre seu papel como Aparelho Ideológico – e, portanto, tem em seu destino a função de perpetuar os valores sociais, inserindo aí os jovens -, como pode, essa mesma escola alimentar a semente do conhecimento que tem por objetivo perverter essa organização?

Poderíamos ousar que a arte termina por ser, aparentemente, o elemento dialético que surge no seio da entidade educacional para revolucioná-lo; mas preferimos crer que ela sirva como ferramenta ideológica do próprio sistema para cooperar com sua manutenção, servindo de medicamento paliativo. Caso não o fosse, não se renderia ao tecnicismo vigente, ou seja, seria desenvolvida em seus

aspectos mais conceituais, resultando em um processo de desestabilização e crítica à escola.

Inicialmente parece impossível conciliar um conhecimento perverso com uma instituição conservadora, sendo que, no caso, essa instituição deve servir àquele conhecimento.

Mas, em meio a tantas críticas, consideremos também a vantagem de estarmos inseridos nessa realidade. Bem ou mal, conseguiu-se oficializar a disciplina nas escolas e, a partir daí, é possível introduzir ensinamentos semióticos para que os alunos possam se apropriar com profundidade e sistematização criteriosa da expressão artística, tendo em sua prática um elemento fortalecedor de suas próprias falas e de si mesmos (cf. Menezes 2003:101).

Numa brevíssima trajetória sobre regulamentação da licenciatura em arte e dos motivadores que orientaram a formação desses profissionais, podemos supor que pela pouca idade da profissão muito há por se fazer.

Em 1973 o Governo Federal criou os cursos universitários de Educação Artística. Essa nova profissão, de pouca idade, não teve grandes mudanças paradigmáticas ao longo de sua existência. Nasceu para regulamentar uma prática de arte já existente nas escolas e que vinha sendo empreendida por professores leigos que se identificavam com a teoria de Hebert Read (2001), fundamentada na psicologia gestáltica. A proposta para a disciplina já era funcionalista, articulando-se através de um professor que recebia, nas universidades, uma formação essencialmente baseada na prática em atelier com pouca informação teórica, pedagógica e didática.

Nessa proposta, a questão da interdisciplinaridade, em função de uma economia de horas aulas que a Lei de Diretrizes e Bases do ensino brasileiro dedica à disciplina, ficou reduzida à prática do professor polivalente que tanto pode ministrar aulas de artes visuais, cênicas, musicais ou de dança - acrescentando ao ensino da arte, além de seu caráter tecnicista, superficialidade (cf. Barbosa 1984) - como já colocamos anteriormente.

Em meados da década de oitenta profissionais da área de arte-educação, influenciados por teóricos da pedagogia, comunicação e sociologia que estudavam o símbolo nas formas de comunicação e as representações simbólicas culturais, - tais como Bachelard, Bastide, Dewey, Durand, Huizinga, Levi-Strauss, Piaget, Vigotisky

entre outros – questionam as bases praxistas e o caráter funcionalista que é empregado no ensino da arte brasileira¹.

Busca se reencaminhar os paradigmas do ensino da arte em nossas escolas. Surge um novo objetivo: de que a arte atue no sentido de sensibilizar e humanizar o aluno para questões que envolvam diretamente a expressão estética e a alteridade e que, em sua forma didática, o professor respeite o saber trazido pelo educando, sua realidade, sua localidade cultural e atue junto a esses como mediador e pesquisador².

A partir das novas propostas, é necessário conhecer a realidade do aluno e conseguir observá-la dentro do cenário cultural que a abrange para que possamos desenvolver conteúdos pertinentes à disciplina.

Mas como conhecer a realidade dos alunos? Ou, até mesmo, como coloca Nilda Teves, como definir o que chamamos realidade?:

“A proposição ”a partir da realidade social do aluno” encerra um alto grau de complexidade. O que quer dizer isso para o professor? Que conotações essa expressão tem para ele? Que representações e imagens se formam em pensamento quando enuncia o termo “realidade”? Parafraseando o filósofo francês Merleau-Ponty, a realidade é o que vemos, contudo precisamos aprender a vê-la” (1992:4).

Acreditamos que essa complexa questão só pode ser respondida através do olhar do próprio aluno. Não podemos “aprender a ver” a realidade d’outrem sem o próprio olhar do outro. Como nos colocam Gilles Deleuze e Michel Foucault em “Os Intelectuais e o Poder”, nas palavras de Deleuze:

“A meu modo de ver, você foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros” (s/d, 4 ed.:72)

Afinal, se buscamos estratégias para trabalharmos a arte num sentido amplo que a compreende como construção simbólica de uma identidade cultural e queremos realmente atuar sobre a necessidade imediata do aluno, sem que isso seja manuseado ideologicamente – no sentido de nos apropriarmos de suas falas no

¹ Dentre vários e importantes estudiosos que atuam nesses estudos podemos ressaltar Ana Mae Barbosa, Maria Fusari, Fanny Abramovich, João-Francisco Duarte Jr.

² Na questão da didática para as artes no ensino brasileiro, nota-se a forte influência dos estudos de Piaget, Vigotisky, Dewey, Schön.

interesse da manutenção de nosso próprio discurso -, esse termômetro de medição só poderá nos ser dado pelos próprios alunos.

Ao acreditarmos que a educação em arte ganha significado ao se desvincular da necessidade de um funcionalismo imediato e se dignifica em grandeza quando propomos um programa mais amplo, no qual os alunos percebam as manifestações artísticas, suas e as da sociedade à qual historicamente pertencem, como manifestações sensíveis dos anseios humanos, temos de acreditar que seus próprios anseios têm de ser abordados para que a arte mesma seja constituinte do cenário cultural. E, mais, temos de criar meios para possibilitar que os significados de aprendizagem imediatamente necessários a esses jovens sejam incorporados à concepção dos conteúdos e pedagogias a serem adotados pela disciplina.

Em trabalho anterior (cf. Menezes & Puig 2005:14-15), contrapusemos à forma utilitarista do ensino da arte a possibilidade de trabalharmos com sua análise e interpretação semiológica, partindo do princípio que a apreciação da arte, como um todo, desde o contato inicial até o exercício da compreensão dos mecanismos que levaram à sua produção, também é produção de conhecimento artístico, tanto quanto o processo de criação de novas obras.

Esses estudos (Menezes 2003:13-15) se originaram em Jung e chegaram a Gilbert Durand, indo, por último a Arnheim por termos observado em nosso exercício docente que, as questões lingüísticas referentes ao *modus operandi* artístico, a produção estética, em si, - e para nosso interesse a produção de obras estético-visuais – demandava uma simbologia extensa que se refere ao ser humano como um todo e cujas origens são primitivas e arcaicas, tendo, desde sempre, um significado, antes mesmo da elaboração de qualquer produto de linguagem. A partir daí defendemos a hipótese de que a apreciação da arte, por mais inicial que seja o nível em que se dê, é sempre significativa para o ser humano, pois o remete às suas próprias imagens primitivas e, portanto, deve ser aprendida sistematicamente nas escolas, desenvolvida, fundamentada e aprofundada.

Além disto, acreditamos que, além da análise simbólica, uma vez que os conteúdos expressos em uma obra visual tenham adquirido significado profundo para os jovens, pode-se analisar os recursos códigos e tecnológicos utilizados para a expressão do universo imagético com maior êxito do que se, simplesmente, apresentássemos técnicas e exercícios a serem desenvolvidos, sem um objetivo íntimo para o sujeito, mas, apenas, utilitário.

Assim, num primeiro momento, apresentamos um modelo teórico através do qual acreditamos ser possível romper com o funcionalismo da arte nas escolas e, ao mesmo tempo, utilizar a própria aproximação do objeto de arte como modo de se apropriar de um saber que observa em si a representação dos valores sociais e sua crítica, simultaneamente. Desse modo consideramos possível, no seio da própria escola, introduzir o conhecimento da arte de modo que resulte no fortalecimento conceitual e no amadurecimento da criticidade do aluno para que o corpo discente mesmo possa contrapor o pragmatismo que tem sido imposto nessa disciplina.

Evidentemente, como qualquer modelo teórico essa proposta não é suficiente por si, mas precisa ser averiguada através de uma ampla pesquisa empírica que analise a representação que os alunos têm da disciplina de arte. Nesse sentido é importante para nós averiguarmos se há distância, e no caso o quão distante, podem estar nossos objetivos com a docência da arte e o que, de fato, essa matéria de estudo significa para os estudantes.

Tal estudo nos permitiria analisar especificamente: 1º) a eficácia da proposta de ensino da semiótica e da semiologia na escola, considerando que nosso objetivo é formar um cidadão sensível aos anseios sociais e capaz de uma relação de alteridade; ou seja, de vivenciar o produto da arte colocando-se no desejo de seu criador; 2º) se a prática da arte na escola vem formando, de fato, indivíduos sensíveis e humanizados.

De qualquer modo, qualquer que seja a representação dos alunos quanto à questão da arte na escola, esse estudo nos parece imprescindível já que, antes mesmo de termos interesse em validar a proposta de utilizarmos novos paradigmas no suporte teórico das aulas, nos parece fundamental que os próprios alunos sejam chamados a participar ativamente da composição formal e conceitual da disciplina. Esperamos, como artistas, perverter o processo usual do funcionalismo, onde a justificativa para o fenômeno se dá a *posteriori*, introduzindo diretamente em nosso planejamento de aulas as causas que motivam os alunos no estudo da arte segundo suas próprias falas. Isso só pode fazer do lado de dentro da escola, substituindo o eventual “para quê” na arte por um “porque da arte”.

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1980.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos e Acertos*. São Paulo: Ed. Max Limonad & Revista Ar'te: 1984.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez Ed. e MEC, 1999.
- DESCARTES, René. *Discurso do Método*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1988.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.
- FOUCAULT, Michel & DELEUZE, Gilles. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal: 4^a. Edição, s/d.
- GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- HOUAISS. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2001.
- KANT, Manuel. *Crítica de la Razón Pura..* México: Editorial Porrúa, 1987.
- MENEZES, A. P. *Olhar hermético: o Invasor na lente de Maquiavel*. Dissertação de Mestrado em "Educação, Arte e História da Cultura". São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2003.
- MENEZES, A. P. & PUIG, Daniel. *Arte na Eja*. Documento de Reorientação Curricular. Programa Sucesso Escolar. Secretaria de Estado de Educação, Governo do Rio de Janeiro: 2005.
- NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (org.). *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.
- READ, Hebert. *A Educação Pela Arte*. São Paulo, Ed. Martins Fontes: 2001.
- TEVES, Nilda. O Imaginário na Configuração da realidade Social. In: TEVES, N. (coord). *Imaginário Social e Educação*. Rio de Janeiro: Gryphus e Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.