

A “escola para todos” e a difusão do ensino de arte: sobre as fontes de informação acerca da escola e do objeto artístico

*Fabrcio Andrade Pereira*¹
*José de Sousa Miguel Lopes*²
*Letícia Schneider de Pinho Dias*³

Resumo

Neste artigo levantam-se questionamentos sobre as diversas formas de participação social na escola regular. Propõe-se o ensino de Arte como forma de reflexão dinâmica por meio da análise e fruição significativa de seus objetos. Ressalta-se a importância de uma maior participação da sociedade frente aos novos desafios de uma escola para todos. Enquanto processo de ensino, é também reconhecida a necessidade de adequação didática de objetos de estudo aos contextos em que ele se inserem. Ressalta-se o ensino de Arte como forma de conhecimento relevante na formação humana. A discussão é baseada em autores como Macedo (2005), Morin (2001a; 2005), Gompertz (2013), entre outros.

Palavras-Chave: Arte/Educação; ensino; escola; formação continuada.

1 Doutor em Arte e Tecnologia da Imagem, ensino de arte, pela EBA/UFMG. Professor no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG. andrade1111@yahoo.com.br

2 Doutor em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor no Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG. miguel-lopes@uol.com.br

3 Especialista em Educação, Comunicação e Tecnologia pela UEMG. Professora da Faculdade de Educação, UEMG. leticia.coed@gmail.com

The School for All and the Art Education Diffusion: About the sources of information about the school and the art object

Abstract

This article focuses on the presentation of art education as a form of dynamic reflection by analyzing and meaning full enjoyment of their objects. It emphasized the importance of greater participation by society forward to the new challenge sofa school for all. While teaching process, recognizes the need for adequate teaching of the subject matter the context in which it is situated, it is therefore possible to speak of a teaching Art as an important content in the human formation. The discussion is based on the authors as Macedo (2005), Morin (2001 a, 2005), Gompertz (2013), among others.

Keywords: Art /Education; education; school; continuing education.

Introdução

O guia temporário, o professor, conhece o lugar para onde conduz o iniciado, que agora desconhece e a seu tempo descobrirá. Esse espaço existe, terra, cidade, língua, gesto ou teorema. A viagem avança por aí. Mas a corrida acompanha certas curvas de nível, segundo uma altura ou um perfil que dependem ao mesmo tempo das pernas do corredor e do terreno que percorre, pedreira, deserto ou mar, pântano ou parede. (SERRES, 1993, p. 15-16).

Entende-se que há uma série de interseções possíveis entre os rumos tomados pelo Ensino de Arte na atualidade, em escolas regulares, as novas formas de contextualização e percepção do objeto artístico como parte integrante da expressão cultural das civilizações humanas e as mudanças, em moldes semelhantes, do pensamento educacional nas escolas que projetam propostas de uma educação ampla, irrestrita e, por exemplo, que garanta a trajetória escolar de seus educandos. Embora dividido em duas partes, neste artigo propõe-se um diálogo, sob determinados aspectos, que aborde mudanças de paradigmas que influenciam tanto o âmbito educacional, como um todo quanto o Ensino

de Arte como campo específico do conhecimento na educação.

Portanto, essa proposta de discussão levanta proposições e questionamentos sobre algumas formas de participação social tanto na construção de objetivos de ensino/aprendizagem na escola regular, quanto na escolha de conteúdos, metodologias e formas de diálogo relacionados ao objeto artístico e ao Ensino de Arte. Parte-se do pressuposto de que os problemas que circundam esses dois âmbitos e os encaminhamentos necessários a suas construções democráticas são de responsabilidade, hoje, de vários agentes sociais. Entende-se que o universo escolar não se encontra mais restrito, em suas discussões e decisões, a profissionais que laboram no espaço físico da escola. Esta se torna, agora, centro de instâncias que passam a comportar discussões transdisciplinares não só no que concerne às disposições dos saberes construídos, a partir de campos de conhecimento, mas na sua própria organização e na sua forma de funcionamento. Concorde-se com a premissa de que, em relação às disciplinas, campos de conhecimento e formas de abordagem, “Não se trata apenas de escolher o que há de melhor em cada uma delas e fazer um somatório, mas de buscar uma composição complexa, em que o resultado final seja maior e melhor do que a soma das partes.” (BEIRÃO; GUERRA, 2005, p. 393). O mesmo se aplica a objetos de discussão, à investigação e à vivência cultural como partes integrantes e inseparáveis do universo da Escola Regular.

Pretende-se ampliar os questionamentos acerca das temáticas citadas, uma vez que tais discussões influem, diretamente, não somente na organização dos saberes escolares mas, outrossim, na formação dos estudantes. Barbosa (2005, p. 98) afirma que: “Hoje, a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção”. Procura-se, portanto, fomentar o início de uma discussão que é pertinente tanto à Educação, que engloba o ensino de Arte, quanto à Arte/Educação. Tais diálogos relacionam-se à compreensão de nossas escolas como fruto de desejos políticos e de modos de percepção cultural que influenciam na construção de objetivos, metas e procedimentos.

1 Sobre a escola “para todos” e algumas de suas características nos universos educacionais

A escola regular e, por ressonância, o Ensino de Arte proposto por ela apresentam novos problemas, novas peculiaridades e novas demandas educacionais. Tais processos necessitam, conseqüentemente, de novos olhares, de novas formas de solução e, recorrentemente, da ampliação da contribuição de várias instâncias sociais que participam e compõem o universo educacional. Segundo Brandão (2008, p. 19), “A primeira das razões da transdisciplinaridade exigida hoje é o caráter e a amplitude dos desafios que o novo século apresenta”. A Educação não se encontra eximida de múltiplos desafios. Demandas educacionais, ao se tornarem transdisciplinares em suas essências, acarretam a necessidade de múltiplos olhares e diferentes formas de participação de vários setores e segmentos das sociedades.

Questões diferenciadas surgem a cada dia, e tais questões, sejam empíricas ou, por vezes, no âmbito teórico, nem sempre possuem respostas concretas. Percebe-se que essas questões podem se tornar pontos fundamentais de partida para a investigação dessa nova escola que surge em nosso país: escola sem retenção, para todos, com proposta de inclusão e respeito aos educandos.

Entende-se que, a exemplo do ensino de Arte nas escolas, o próprio âmbito educacional é, por vezes, ainda tratado de maneira tradicional. As influências culturais da Escola Nova, da avaliação quantitativa, são instâncias presentes nas vivências educacionais em inúmeras instituições regulares na atualidade. Por isso, cada vez mais, tais instituições necessitam de abordagens transdisciplinares para o próprio entendimento e desenvolvimento das formas organizacionais dos vários setores que a compõem. Percebe-se que a participação da família, da comunidade, do poder público e dos educadores transforma-se numa rede capaz de produzir diferenciados olhares sobre as novas necessidades de uma educação inclusiva e de progressão continuada.

Uma vez que as formas de organização curricular e avaliativa demandam novas questões, pode-se afirmar que são necessárias

posturas diferenciadas, bem como abordagens diversas para se encarar essas proposições que antes, a partir de uma educação tradicional, não acoassavam as estruturas escolares e nem exigiam uma readequação por parte de educadores e educandos. Macedo (2005) afirma que, muitas vezes, a escola se pauta numa cultura de semelhanças. Defende-se teoricamente a inclusão de todas as crianças na escola, mas, na prática, somos, por vezes, dominados por um modo de pensar, de defender, de crer, de querer, de escolher, que recorre a hábitos e padrões culturalmente arraigados. Tais ações caracterizam-se, em muitos casos, pela incoerência em relação aos discursos difundidos nos próprios meios acadêmicos.

Ainda Macedo (2005) afirma que se necessita, primeiramente, entender os conceitos de “semelhança e diferença” para, então, poder-se desconstruir o mito de que todos aprendem da mesma forma e constroem conhecimentos com significações próximas e uniformes. Em outras palavras, a semelhança baseia-se nos atos de encaixar e de classificar. A diferença pauta-se na consideração da singularidade e, ao mesmo tempo, no respeito e na consideração da diversidade. Assim, “O conhecimento como semelhança só se completa ou complementa pela diferença” (MACEDO, 2005, p. 12). Da mesma forma, “A diferença é uma forma de organizar ações quanto à sua dimensão desconhecida” (MACEDO, 2005, p. 12-13). A diferença corresponde à ideia de que certas coisas só podem ser distinguidas numa inclusão de pistas e complexos problemas escolares numa dinâmica processual e em contínua transformação, como a escola e a educação de nossos educandos.

Macedo (2005) nos faz perceber essa diferença destacando que uma das funções das instituições educacionais é nos convidar a tomar consciência de que é necessário um constante processo de reeducação. Aceitar a diferença em relação ao outro, respeitar o outro e a si mesmo. Segundo Macedo (2005), é importante aprender a não excluir ou reter para que os educandos não sejam, eles próprios, reprodutores da exclusão. Dessa forma, não basta sermos conhecedores de conteúdos. Nesse caso, perceberia-se a escola como parte de uma sociedade complexa para além e aquém das informações disponíveis, seja nos livros didáticos, seja, por exemplo, nos meios de comunicação de massa. O autor afirma

que necessitamos “desejar aprender” e não apenas ensinar como prática reprodutora de uma formação. Ensinar em um contexto investigativo, exercitar nosso pensar tanto quanto exercitamos o pensar dos discentes. Dessa forma, “Prática e reflexão como duas faces do conhecimento, indissociáveis, complementares e fundamentais” (MACEDO, 2005, p. 31). Para tanto, é necessário acima de tudo formação docente reflexiva e continuada. Assim, construir-se-ia “Um projeto pessoal, que implica uma relação do professor consigo mesmo, seja em termos de tempo, de espaço e de realização de tarefas” (MACEDO, 2005, p.38).

Entende-se que todos nós vivemos e influenciemos os rumos das escolas. Mas quem realmente decide sobre os caminhos que ela percorre? Depois de cumprido o período escolar, quando possível, ela deixa de ser um assunto que interessa e se transforma numa etapa esquecida e relegada ao passado? Ela interessa apenas quando cumpre o papel de promover bem-estar às crianças e aos jovens? Portanto, é válido indagar sobre quem/o que nos informa sobre a própria escola. Deixa-se isso a cargo das mídias de massa? Na maioria das vezes tal tarefa é relegada a uma minoria de intelectuais que pesquisam a escola e frequentemente decidem o que é certo e o que é errado sobre e para ela?

Quando se fala em escola de progressão continuada⁴ do educando, de cunho não excludente, em formação continuada para o educador, quando se fala “em escola para todos”, até que ponto se encontram preconceitos de ordem cultural, ou melhor, encontra-se a asserção tradicionalista dos moldes da escola excludente e exclusivista? Os problemas, tanto quanto o funcionamento de uma “escola para todos”, são diferentes e específicos, assim como suas formas de organização, seleção de saberes e formas de avaliação. Isso porque, em algumas instâncias sociais, propagandeia-se uma “escola para todos”, mas se admira, ainda e insistentemente, os acessos restritos das escolas exclusivistas e os cursos de tradição imperialista que ainda gozam de maior status?

4 Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, a progressão continuada é uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência. Entre essas formas de organização escolar, ela vem sendo adotada como prática nas redes de educação de estados e municípios. Disponível em: <<http://goo.gl/oZ0vEv>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

É necessário entender que o “para todos”, nesse caso, não pode ser sinônimo de má qualidade. O país que não tem orgulho de sua educação pública dificilmente encarará seriamente os seus egressos. Maturana (1998) afirma que os caminhos percorridos pela educação de um país são fruto dos desejos das sociedades. Também da relação das decisões políticas com tais desejos conexos à própria educação. Por exemplo, a educação que se preocupa com a construção de conhecimento e seus mecanismos com certeza manterá seus educandos no mercado de trabalho, mas como consequência de processos sociais, talvez, e não como objetivo educacional. O direito à educação, portanto, precisa ser equacionado numa lógica que pede outras formas de organização social, porque, para que a educação possa fazer parte integrante do esforço cotidiano de existir, é necessário que a própria sociedade se torne capaz de responder às exigências de uma dinâmica de aprendizagem permanente, protagonizada por todas as pessoas nos diferentes espaços e tempos do seu viver. O que implica valorizar a pluralidade de redes que ligam os atores sociais e ao atendimento de uma diversidade de contextos e modalidades de formação.

Para que os saberes possam ser socialmente capitalizados, para que o conhecimento circule em liberdade, favorecendo o processo que a sociologia designa por cognição social, é preciso que as redes de atores sociais, individuais ou coletivos, funcionem numa base cooperativa, assente em compromissos autênticos. Associa-se aqui o desafio do trabalho pedagógico em rede, assente na concentração de saberes protagonizados por diferentes atores profissionais e voluntários das mais diversas áreas de formação e intervenção.

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 19), “Após as experiências realizadas pelas ciências e pela filosofia no século XX, ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza”. Necessita-se realizar estudos didáticos que permitam a idealização de objetivos educacionais que se enquadrem nas diversas realidades sociais, políticas e culturais de nossa atualidade. Tais proposições podem se estender ao Ensino de Arte presente nas instituições atuais?

2 Sobre as fontes de informação acerca do objeto artístico nos espaços escolares

Discutiu-se que a escola contemporânea traz novos desafios e necessita de novas abordagens e novas formas de participação social. Entende-se que tanto para a compreensão de aspectos significativos do objeto de Arte, quanto para a Educação as prerrogativas de tais asserções estendem-se de forma semelhante. Ao mesmo tempo, leva-nos a proposições distintas em suas essências pela especificidade de cada campo do conhecimento e suas diversas formas de acesso à informação.

Parte-se do pressuposto de que há várias formas de se adquirir informações e, não necessariamente de se construir conhecimento sobre o objeto artístico. Pode-se questionar sobre a validade dessas informações tanto quanto a credibilidade da origem de suas fontes. Sabe-se que, atualmente, muitas fontes informativas se encontram ao alcance em vários setores na sociedade e que “A distinção com base no tipo de educação e no gosto continuará existindo” (PUTERMAN, 1994, p. 21)”. Necessariamente, seria desejável levantar hipóteses sobre os mais variados tipos de interesse que circundam a elaboração de tais informações. Igualmente relevante, inferir sobre os meios de difusão de opiniões que estão à disposição das sociedades para uma participação mais efetiva no entendimento dos mecanismos que operam na construção tanto de objetos de conhecimento sobre objetos artísticos, quanto dos próprios objetos artísticos em si. Percebe-se, portanto, como relevantes as investigações de mecanismos de difusão, comercialização, proposições ideológicas, entre outros.

Referindo-se ao público em geral, não necessariamente educandos de escolas regulares, Cauquelin (2005, p. 14) afirma que “Esse público se sente ludibriado, e não são as informações – cada vez mais numerosas, porém dispersas e pontuais – fornecidas por revistas, jornais, catálogos ou trabalhos especializados que podem instruí-lo a respeito desse mecanismo”. Tal asserção se refere, obviamente, ao contato direto das pessoas com o objeto artístico em espaços diversificados. Gompertz (2013) vai um pouco mais longe. De forma surpreendente o autor afirma que as

pessoas do mundo da Arte se comunicam de maneira pouco significativa e quase ininteligível acrescentando que “Entre os principais culpados estão os curadores e museus, que têm uma tendência a escrever passagens algo pomposas e inteiramente incompreensíveis em guias de exposição e painéis de texto em galerias” (GOMPERTZ, 2013, p. 203).

Trata-se, nesse caso, de se observar instâncias ligadas às maneiras nas quais a informação se propaga e nas formas nas quais essas mesmas informações se encontram disponíveis e acessíveis. Não se pensa, decerto, na construção de conhecimento sem a presença de mediadores qualificados. Isso se tratando da escola formal. Gardner (1999) afirma que não basta levar atrações artísticas, por exemplo, às periferias. Ele entende que é necessária uma intervenção assertiva no sentido de significar as experiências. Por um lado, Gompertz (2013) entende que os artistas não são claros em expor opiniões, métodos e técnicas. Por outro, as pessoas responsáveis pelas informações sobre os objetos demonstram que “A prioridade é reputação profissional, não as necessidades do público” (GOMPERTZ, 2013, p. 204). Nessa situação, como não entender, incisivamente, que as escolas e também o ensino formal possam ter, ou melhor, tenham papel decisivo na formação de opiniões e na formação cultural de nossos educandos?

Morin (2001a) nos indaga sobre a perda do conhecimento subjugado pela profusão de informações que nos circundam. Além disso, uma vez que a relação do público com o objeto artístico se encontra comprometida, por exemplo, por interesses econômicos, o que dizer da relação do educando com a construção de conhecimento em Arte? Partindo do pressuposto que “Muitas obras de arte foram pesquisadas à exaustão; há informações demais” (GOMPERTZ, 2013, p. 203), porque ainda é necessário ampliar a qualidade do ensino de Arte nas escolas? Talvez seja importante entender que somente a partir de poucas décadas atrás é que as conjunturas dessa profusão de informações são significativamente investigadas e contextualizadas no universo escolar.

Pode-se perceber que “Contextualizar é estabelecer relações. Neste sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (BARBOSA, 1998, p. 38). Tal asserção

refere-se à discussão acerca dos elementos que circundam, em vários níveis possíveis (ideológico, político, mitológico, etc.), a concepção e a concretização do objeto artístico, bem como as escolhas estruturais e as relações desses elementos com nossa contemporaneidade. Morin (2001a) postula tal abrangência interrelacional como a “[...] necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (p. 12).

Atendo-se especificamente à contextualização, pode-se perceber que ela se dá “através” da mídia verbal falada ou escrita e, portanto, a junção com as mídias do próprio objeto resultam numa possível mudança do aspecto de percepção do mesmo objeto. Para que se possa construir conhecimento e inferir novas percepções na fruição, utilizamo-nos, segundo Tomasello (2003), de mecanismos únicos na espécie humana. Mecanismos que poderiam ser citados como a percepção do outro como semelhante; a percepção de intencionalidades nas ações desse semelhante. O que se considera como extremamente significativo para a apreensão em relação à educação em arte é o fato de que, segundo Tomasello (2003), na trajetória da evolução da construção do conhecimento, os seres humanos desenvolveram a faculdade única, entre os seres vivos, de perceber a intencionalidade em relação ao uso de objetos ou na realização de ações, na construção da aprendizagem, ou seja, entender significados de intencionalidades simbólicas. Assim, as formas de conhecimento tornam-se possíveis “[...] devido a uma única e muito especial forma de cognição social, qual seja, a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres iguais a ele, com vidas mentais e intencionais iguais às dele” (TOMASELLO, 2003, p. 6). Mas nem sempre, ou por bem dizer, quase nunca as intencionalidades estarão explícitas nos objetos artísticos. Seria necessário explicitá-las a partir do ponto de vista possível de acordo com as informações disponíveis e tentar-se construir o dispositivo de se “colocar no lugar do outro”.

Alguns pensadores suscitaram, de maneira assertiva, a intervenção de interesses na relação entre público e objeto de Arte, por exemplo, entre tantos, Adorno e Hockheimer. De acordo com Puterman (1994), a Indústria Cultural foi um termo cunhado por Adorno ao se intrigar com

dois aspectos da difusão em massa da expressão artística, entenda-se, o fonógrafo na música e o cinematógrafo, ambos na década de 1930. De alguma forma, Adorno, filósofo e músico, se colocava frontalmente avesso à massificação da Arte, que, segundo entendia, mudava os interesses da relação entre o artista e o objeto. Segundo o mesmo autor, interesses econômicos passaram a vigorar incisivamente tanto na produção, quanto na difusão dos meios midiáticos e, portanto, interferiam diretamente no aspecto qualitativo (visão, embora, relativa) das produções artísticas. Assim, “Esse tipo de organização das relações empresário-consumidor se tornava particularmente indesejável em relação ao que Adorno chamou de indústria cultural, uma vez que anulava o espírito crítico e a fantasia por parte dos consumidores” (PUTERMAN, 1994, p. 16).

A discussão em apreço abre outra vertente de percepção do curso dos acontecimentos em relação à massificação do objeto artístico. Dessa forma, “A era do virtual que opera por formas de trabalho visual que interferem na cultura, transformando-a, modelando suas práticas de significação, se depara hoje, do mesmo modo que a arte, como um universo polêmico” (MEIRA, 2003, p. 29). Assiste-se, por exemplo, ao longo dos anos que se seguiram ao pensamento de Adorno, uma forma diferenciada de massificação. De acordo com Puterman (1994), Adorno entendeu a massificação da Arte como uma espécie de extensão das fábricas e suas linhas de produção, em que poucos decidiriam o que muitos deveriam fruir e consumir. O que não se previa era a interferência direta do desenvolvimento dos meios tecnológicos barateando e, conseqüentemente, amalgamando os gostos, bem como permitindo acessos onde antes não era possível. Assim, “É possível que essa ação de uma técnica venha a existir somente durante certo espaço de tempo. A continuação da invenção tenderá a baratear o produto, colocando-o ao alcance de um número maior de consumidores” (PUTERMAN, 1994, p. 21). Isso não eliminou a discriminação de classes e tampouco a diferenciação de gostos, mas não as segmentou tanto quanto Adorno imaginou.

Na realidade, as tecnologias influíram e foram influenciadas, fazendo parte junto com interesses de ordem política, social e econômica, por inúmeras instâncias de nossas vidas culturais. Em outras palavras,

atingindo e sendo atingida até mesmo, e conseqüentemente, pela ciência e, por que não afirmar, fazendo parte da Educação em diversos espaços formais e não formais. Assim, “Ciência, técnica, sociedade arrastam e são arrastadas em um turbilhão em que são mutuamente dominadoras e dominadas, subjugantes e subjugadas” (MORIN, 2005, p. 73).

Em relação às fontes de informação do objeto artístico, tem-se uma situação que ainda pode ser considerada *sui generis* no que concerne às formas de linguagem oriundas das possibilidades de percepção: é o fato de que o próprio objeto, em si, deixa de conter informação, ou sequer, possibilidade de leitura, principalmente a partir do século XX até os dias atuais. Há muito o objeto artístico deixou de ser narrativo, deixou de ser descritivo ou até mesmo de possuir qualquer sentido ligado às instâncias como coerência, lógica ou coesão. O que não significa, necessariamente, que tais objetos, no âmbito educacional, não possam, ou melhor, não devam ser contextualizados. Pelo contrário, entende-se que eles podem nos mostrar inúmeras facetas sobre nossas próprias trajetórias como sociedades, civilizações e culturas.

Partindo do universo educacional como um todo para o Ensino de Arte, podemos questionar quais instâncias são responsáveis pelas informações sobre o conteúdo cultural da Arte nas escolas. Sobre como e por que são escolhidas metodologias e formas de construção de conhecimento. As escolas abandonam esse papel às mídias de massa ou, com os atuais mecanismos disponíveis, ela pode decidir e também tomar para si este papel? E se não o faz, por que ela se exime desse papel? Sobre a Educação em Arte, quais seriam nossas fontes de informação? Pode-se inferir que as fontes de informação sobre o ensino de Arte nas escolas estariam relacionadas diretamente aos documentos oficiais indicativos? Essa difusão de ideias e metodologias encontra apoio em artigos acadêmicos, livros específicos e documentos? Há uma ampla revisão de documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), no caso do estado de Minas Gerais no Conteúdo Básico Comum (2005) e, ainda, na cidade de Belo Horizonte, nas Proposições Curriculares da Rede Municipal de Ensino (2008)? Ideal seria que tais documentos

e publicações fossem divulgados e discutidos nas microesferas do ambiente educacional nas Escolas.

É importante observar que os contextos, ao contrário do que muitos educadores tradicionalmente continuam a praticar, encontram-se mais relacionados às estruturas (e formas) dos objetos do que ao possível assunto que tais objetos de Arte versam. E, na ausência de temática, amiúde, concentram-se na sensação que eles proporcionam. Nesses casos, entende-se por “estrutura” as formas de apresentação, materiais e meios de se organizar as obras para determinados efeitos ou consequências. Para se desvelarem proposições contextuais, faz-se necessário um olhar acurado de investigação em vez apenas da fruição do objeto. Necessária, pois, a percepção de contextos considerando-os como fundamentais para todos nós, que vivemos em sociedade, e na qual exercitamos nossa cidadania. Mais que isso, torna-se necessário compreender os objetos como interações da vida em sociedade, bem como refletir sobre as possibilidades que eles representam. Callai (2005), nesse caminho, nos indica que,

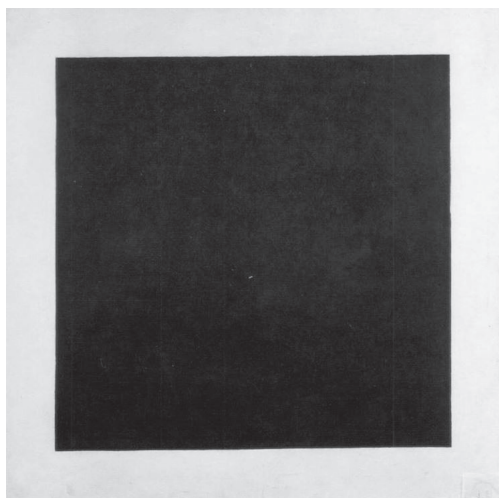
Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo. (CALLAI, 2005, p. 231).

Acaso se pensasse de maneira distinta, ou, por assim dizer, se esperasse que a contextualização partisse exclusivamente do assunto, signo ou leitura inseridas e decodificadas nos objetos artísticos, não seria possível investigar uma série deles, principalmente tratando-se da arte contemporânea. A própria trajetória modernista já nos traria elementos diversos para atestar tal impossibilidade. O que dizer do assunto expresso nas obras dadaístas ou na ausência de mensagens explícitas nas peças de Samuel Becket ou de Eugène Ionesco? Muito do que se chama de Arte hoje pode ser percebido mais como uma ou várias “ideias sobre Arte” do que como um objeto trabalhado a partir de cânones, técnicas ou habilidades tradicionais. *O Princípio do conhecimento pertinente*, de Morin

(2001a), atenta para o fato de que a investigação de contextos de qualquer objeto, inclusive, portanto, o de Arte, para a construção de conhecimento, é essencial para a compreensão de seu universo e para o entendimento das constantes mudanças ideológicas sobre a ciência e a verdade.

Para um exemplo nas Artes Visuais, sobre o que se acabou de afirmar, observe-se a FIG 1.

Figura 1 - Quadrado negro sobre fundo branco (Malevich)



Fonte: <https://goo.gl/XFP64M>.

Como se pode ver nesta obra de Malevich, está-se diante da leitura de que a Arte de contestação “Não é nunca uma questão de discursos ou programas ou de teorias ou conceitos sobre arte. Somente é questão do *fazer artístico*, de criar formas expressivas” (OSTROWER, 2003, p. 100). E essas formas, como todo contexto de mídia verbal que dela se origina, são abertas e mutáveis. São também passíveis de inúmeras observações e constatações. De contradições e conjecturas. E, principalmente, do poder de intrigar e fazer pensar.

Malevich foi um pintor russo que desenvolveu seu trabalho no início do século XX. Ele forjou o Suprematismo numa época em que as obras de arte se voltavam para o nacionalismo e, segundo Gompertz (2013), o pintor esperava, realmente, que se visse o que se desejasse. O

autor afirma que Malevich havia libertado a Arte tanto da narrativa, quanto da descrição. O pintor entendia que os fruidores procurariam explicar e racionalizar o objeto. Mas que, ao falhar na tentativa de tal explicação, as pessoas deixariam seus subscientes aflorarem numa gama de inexplicáveis sensações. O Suprematismo se caracterizava pela hegemonia da sensação sobre a racionalidade. Na percepção da contemporaneidade, pode-se dizer, de alguma forma, que se tratou de uma tentativa de aproximação da Arte ao público. Intrigante notar-se que, mesmo tentando fugir à intelectualidade acadêmica, acabou, também, afastando-a desse mesmo público. Pode-se relacionar tal fato ao crescimento das tecnologias que ofereciam formas de apresentação cada vez mais atrativas e conteúdos cada vez mais explícitos e fáceis de serem apreendidos? É uma questão a se investigar. Instigante, pois, relacionar a percepção da arte à percepção da mídia de massa, da propaganda. Caminhando juntas, ora se separando, ora se confundindo mutuamente.

O fato que chama a atenção é que a percepção e o contato com o objeto artístico é alterado pela forma verbal com que se “explicam” esses objetos. Em muitas situações, tornamo-nos incapazes de apreender elementos essenciais, insistindo em explicá-los sem discriminar suas relações culturais. Muitas percepções são potencializadas pelo discurso oriundo da forma verbal. Igualmente podem ser inibidas por esse mesmo discurso. Em relação ao lado direito do cérebro, responsável pela abrangência de nossas percepções, estudos apontam uma perda dessas faculdades de percepção quando se impõem explicações verbais. É ao hemisfério esquerdo do cérebro que compete construir, insistentemente, explicações para tudo. Dessa forma, “Seria possível que o surgimento de uma habilidade humana como a linguagem – ou mecanismo interpretativo – tenha causado a remoção desta habilidade perceptiva do cérebro esquerdo? Acreditamos que sim [...]” (GAZZANIGA, HEATHERTON 2002, p. 13).

Esclarece-se que o universo aqui circunscrito é o universo educacional (e não o universo do contato casual ou espontâneo com o objeto), no qual o principal foco se dará na observação da junção entre o objeto artístico em sua forma específica e a forma verbal (escrita ou falada) da

contextualização desse respectivo objeto, criando outras possibilidades de percepção e, por que não dizer, outras obras a cada contextualização. Nesse momento, agrega-se às observações aqui construídas outra proposição controversa: até que ponto a contextualização, tão necessária para a construção de conhecimento, é também uma fonte de propagação irrestrita de ideais e de crenças? Nossas explicações são frutos de uma necessidade biológica anterior ao desejo de tornar nossos educandos críticos? Segundo Gazzaniga (2005), em artigo sobre indicações acerca dos papéis dos hemisférios cerebrais no mecanismo da percepção,

O mecanismo de interpretação do hemisfério esquerdo pode estar sempre trabalhando, procurando o significado dos acontecimentos. Esse mecanismo busca a ordem e a razão, mesmo quando elas não existem – o que faz com que continuamente crie erros. Ele tende a generalizar em excesso, frequentemente construindo um passado potencial, em vez de um passado verdadeiro. (GAZZANIGA, 2005, p. 11).

Aqui, novamente, apresenta-se uma espécie de “beco sem saída” para o educador. Talvez o interesse maior possa se concentrar na responsabilidade de se encarar essas novas proposições. As verdades se alteram de acordo com os contextos e contextualizações impostos a nós e por nós.

Considerando-se necessário discursar sobre obras de arte seria importante ponderar que “O hemisfério esquerdo, entretanto... sempre cria uma teoria, não importa quão descabida seja”. (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2002, p. 12). Este seria, portanto, o centro intransponível do limite educacional. Pode-se acreditar e duvidar de todas as nossas visões contextuais. Isso causa uma ausência de modelos para nos direcionar. E, portanto, como qualidade desejável ao ensino de Arte, a ausência de dogmas irrefutáveis para conviver, ocorre um aumento, qualitativo e quantitativo, das consequências das escolhas dos próprios educadores. Estes se tornam responsáveis pela “liberdade de conteúdos” conquistada.

Até onde, atualmente, aspectos da arte contemporânea se voltam para o fato de que “[...] o hemisfério direito era capaz de perceber agrupamentos perceptuais que o esquerdo não conseguia.” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2002, p. 13). E, dessa forma, novamente, está-se presenciando o campo de conhecimento da Arte dando um

passo a frente em relação à percepção coletiva. Por um lado, quando se negam as “explicações” dos objetos artísticos, abrem-se outras infinitas possibilidades de fruição. Por outro lado, há que se temer a banalização e o distanciamento que tal postura pode criar em relação às sociedades as quais se destinam.

Considerações finais

A Educação e a Arte preocupam-se, continuamente, com as relações contextuais de seus objetos de investigação. É importante observar que os contextos, ao contrário do que muitos educadores tradicionalmente continuam a praticar, encontram-se mais relacionados às estruturas dos objetos do que ao possível assunto que tais objetos versam como tema, assunto e signos decodificáveis. Nesse sentido, “a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade” (BARBOSA, 1999, p. 38). Igualmente com a asserção de Eisner citado por Barbosa (1997, p. 81) de que “Quando os cursos fazem conexões entre os assuntos, a fragmentação é minimizada e a integração é encorajada”.

De acordo com Morin (2001a), a Arte sempre traz uma profunda história sobre nós mesmos. Por meio da arte/educação, pode-se edificar uma expressão de fundamental importância para a construção de conhecimento com o fito de auxiliar a apresentação de fatos e situações sociais e culturais uma educação realmente para todos.

Espera-se que o debate em questão possa iniciar um cabedal de propostas de investigação que reflitam sobre processos educacionais de maneira a contribuir com a construção de sociedades responsáveis pelos diversos espaços educacionais. Que a participação nesses espaços possa aumentar de acordo com as necessidades transdisciplinares que a contemporaneidade exige em seus contínuos processos de transformações sociais, culturais e, portanto, educacionais.

Referências

- BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. 3. ed. São Paulo : Perspectiva, 1999. (Debates, 139).
- BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEIRÃO, P. S. L.; GUERRA, L. B. Propriedades emergentes na Biologia: vida e consciência. In: DOMINGUES, I. *Conhecimento e transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 27-43.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Caderno Cedes, Campinas, SP*, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CAUQUELIN, A. *Arte contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T. *Ciência psicológica: mente cérebro e comportamento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GAZZANIGA, M. O cérebro dividido. *Revista Viver Mente & Cérebro*, São Paulo, n. 3. p. 8-13, 2005.
- GARDNER, H. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GOMPERTZ, W. *Isso é arte?: 150 anos de arte moderna até hoje*. Rio de

Janeiro: Zahar, 2013.

MACEDO, L. de. *Ensaaios pedagógicos: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

MATURANA, H. *Emoção e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEIRA, M. *Filosofia da criação*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a.

MORIN, E. *O método, as ideias: habitat, vida, costumes, organização*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. *Educar na Era Planetária*. São Paulo: Cortez, 2003.

OSTROWER, F. *A grandeza humana: cinco gênios, cinco séculos*. Rio de Janeiro: Eduscom, 2003.

PUTERMAN, P. *Indústria cultural: a agonia de um conceito*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

SERRES, M. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em 23/06/2015
Aprovado em 08/11/2015