

Arte e educação: diferentes contextos, diferentes abordagens

Conforme vimos no capítulo anterior, desde o final do século XIX as artes estão vivendo um período de renovação, no qual os postulados estabelecidos desde o Renascimento vêm sendo colocados em xeque. Até hoje, temos questões indefinidas em todas as linguagens artísticas, que passam por uma espécie de crise de identidade, com fronteiras sendo borradas e as instituições tentando encaixar, a todo custo, em uma ou outra categoria, obras que se recusam a ser isso ou aquilo.

Ao mesmo tempo, vemos novas demandas chegarem ao domínio das artes. A busca por abordagens interdisciplinares e o advento das questões identitárias emergiram nas últimas décadas como um desafio

para o arte-educador, que precisa dominar conteúdos alheios à sua formação como artista.

Para o arte-educador, estar atento a essas mudanças é fundamental, ao mesmo tempo que sua prática profissional exige o domínio de linguagens, técnicas e princípios novos. Este capítulo trata do professor de arte, de polivalente a especialista. Essa questão é desdobrada em diferentes linguagens artísticas e nas abordagens pedagógicas relacionadas ao ensino específico de cada uma.

O arte-educador é, simultaneamente, docente, artista e – não raro – pesquisador. A última seção deste capítulo articula essas diferentes instâncias como propulsoras de processos de ensino-aprendizagem.

1 Do professor polivalente ao especialista

Na Grécia Antiga, a palavra usada para “arte” era (e ainda é, no grego contemporâneo) *techné*, que tem o sentido de técnica adequada para executar uma tarefa. Em latim, e nas demais línguas latinas, a palavra é *ars*, que, segundo Alfredo Bosi (1989, p. 13), “[...] está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer junturas entre as partes de um todo”.

Conforme foi visto no capítulo anterior, a divisão entre arte erudita e arte popular se originou no Renascimento, quando certas práticas artísticas ganharam autoria e passaram a ter tratamento diferenciado. Nessa época, dividem-se as artes entre *liberales* e *serviles*, ou seja, aquelas exercidas por homens livres e aquelas praticadas por gente humilde. Ainda segundo Bosi (1989, p. 14), as primeiras serviam para comover a alma, enquanto “[...] artesanato, cerâmica, tecelagem, ourivesaria [...] aliavam o útil ao belo”. Obviamente, essa divisão entre a arte como conhecimento e trabalho intelectual e a arte como mera reprodução estabeleceu uma falsa hierarquia, na qual a primeira passou a ser vista como uma modalidade superior, erudita.

Ressonância de seu tempo, o ensino de arte se ancorou, conforme observado, em diferentes concepções filosóficas ao longo da história. Se cada momento e cada cultura delimitaram o escopo do que se entende por arte, essas diferentes concepções determinaram as formas e os locais de ensino do fazer artístico. A *paideia*, a escolástica, as universidades da Baixa Idade Média, as guildas e as academias sucederam-se ao longo do tempo como locais de formação e legitimação dos artistas.

No final do século XIX, o modelo de funcionamento do campo artístico em vigor desde o Renascimento passou a ser questionado. Nas artes visuais, o Salão dos Recusados e o impressionismo colocaram em dúvida o sistema de ensino de pintura e escultura das academias de arte. No teatro, os autores da chamada "crise do drama" (Anton Tchekhov, August Strindberg, Gerhart Hauptmann, Henrik Ibsen e Maurice Maeterlinck) passaram a escrever fugindo dos modelos de "peças bem-feitas" das academias de letras. Na encenação, o naturalismo de André Antoine fez emergir o teatro moderno, com a figura do diretor se sobressaindo como a do regente de uma montagem teatral. Além disso, as artes cênicas deixavam o individualismo do drama clássico e abriam-se para questões sociais. Na dança, Isadora Duncan libertou os movimentos, propondo expressões mais soltas que as do balé clássico. Essas inovações, quase todas incompreendidas em sua época, abriram caminho para as vanguardas e precederam o advento das artes contemporâneas.

Na arte contemporânea, a ênfase deixou de ser a obra acabada, e os processos passaram a ser valorizados. A partir de então, pode-se perguntar o que acontece quando a concepção de arte entra em crise e perde seus objetos. Vejamos o trabalho *Caminhando*, de uma das mais conhecidas artistas brasileiras, Lygia Clark. Nele, a artista monta uma fita de Möbius e a recorta, como que para dividi-la ao meio. O resultado não é o que se espera, e o inusitado faz parte do deslumbramento da obra, que pode ser repetida em casa ou na sala de aula.

Caminhando não se encaixa em nenhuma linguagem tradicional das artes. A própria artista a define como uma “proposição”:

Caminhando é o nome que dei à minha última proposição. A partir daí, atribuo uma importância absoluta ao ato imanente realizado pelo participante. O *Caminhando* tem todas as possibilidades ligadas à ação em si: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto. (CLARK, 1964, [n. p.])



NA PRÁTICA

A proposição *Caminhando*, de Lygia Clark, pode ser utilizada em vários contextos de ensino de artes, como para refletir sobre o que é arte, explicar os primórdios da arte contemporânea e provocar surpresa e ludicidade nos alunos. Realizá-la é bastante simples, sendo necessário apenas:

- 1 folha de papel, de preferência lisa.
- 1 tesoura.
- Cola.

Corte a folha de papel no sentido da largura para fazer uma tira. Torça-a e cole suas extremidades para criar uma fita de Möbius. Com a tesoura, fure a fita e comece a cortá-la no sentido do comprimento, como se quisesse dividi-la ao meio. Veja o resultado quando terminar de cortar e decida se quer continuar cortando à direita ou à esquerda.

Segundo Lygia Clark (1964, [n. p.]),

[...] cada *Caminhando* é uma realidade imanente que se revela em sua totalidade durante o tempo de expressão do espectador-autor. Inicialmente, o *Caminhando* é apenas uma potencialidade. Vocês e ele formarão uma realidade única, total, existencial. Nenhuma separação entre sujeito-objeto. É um corpo-a-corpo, uma fusão. As diversas respostas surgirão de sua escolha.

Depois desse experimento, reflita em quais situações de ensino-aprendizagem de artes você pode utilizá-lo.

Como pensar e exercer a arte-educação diante de obras que fogem de qualquer definição tradicional? Cabe ao educador organizar os vetores de leituras e os aparatos conceituais que abram a experiência para os alunos, fazendo-os refletir. É com esse objetivo que podemos passar do professor generalista, que detém o conhecimento, os saberes, as técnicas e as verdades sobre a arte, para o professor especialista, que detém o domínio de certas linguagens, mas se abre para as novas possibilidades que emergiram na contemporaneidade. Na arte-educação contemporânea, o professor deixa de ser aquele que decifra obras de arte ou ensina técnicas para aprimorar o virtuosismo para se tornar um propositor de caminhos e possibilidades. Ele se torna, nesse sentido, um curador.

A arte promove o desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários a diversas áreas de estudo; entretanto, não é isso que justifica sua inserção no currículo escolar, mas seu valor intrínseco como construção humana, como patrimônio comum a ser apropriado por todos. (IAVELBERG, 2003, p. 9)

Essa proposição de um artista que seja, simultaneamente, especializado, mas aberto para o novo e disposto a atravessar fronteiras é observada em diferentes situações de ensino-aprendizagem de arte-educação. Nos capítulos seguintes, trataremos das especificidades da arte-educação em cada linguagem. Neste, vamos nos deter na formação do artista-educador.

2 Diferentes linguagens, diferentes abordagens

Embora muitas vezes o ensino de arte tenha sido associado ao lúdico ou mesmo ao ensino de trabalhos manuais, a arte-educação contemporânea enfoca a produção de conhecimento a partir da expressão e da experiência estéticas. Nesse sentido, falando especificamente do desenho, Pereira (2008, p. 18) afirma:

Como o desenho é uma linguagem que exige determinado vocabulário, o ato de desenhar é produção de conhecimento sobre a linguagem, utilizando certo vocabulário (linha, ponto). O processo de desenhar é a produção de conhecimento sobre as especificidades do ato de criar formas desenhadas. Desenhar se aprende desenhando! Por isso, quanto mais experimentam, quanto mais testam hipóteses, melhor os alunos se comunicam por meio da linguagem do desenho.

O ensino de arte acontece de maneiras distintas conforme a linguagem enfocada. A produção artística se alinha com o espaço educativo e as instituições. Da mesma forma, cada arte é apropriada de formas diferentes nos ambientes educacionais.

Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos. (IAVELBERG, 2003, p. 10).

Considerando o cenário de rupturas iniciado no final do século XIX, vemos que uma série de transformações estéticas na Modernidade e na Contemporaneidade se alinha com mudanças socioculturais. A industrialização e a urbanização, o surgimento dos meios de comunicação – em especial, o cinema e a cultura audiovisual –, a emergência do corpo na esfera pública, entre outros fatores, solaparam os paradigmas e dogmas vigentes no campo artístico do Ocidente desde o Renascimento.

A industrialização fez questionar a ideia de obra de arte única, especialmente quando movimentos como o Arts and Crafts e o Art Nouveau reivindicaram o caráter estético dos produtos em série, feitos em fábrica. William Morris, expoente do Arts and Crafts, defendia que as artes gráficas e têxteis deveriam receber o mesmo tratamento das belas artes. Morris afirmava ainda que a educação em artes deveria recuperar o modelo das guildas medievais, aproximando os fazeres manuais e intelectuais, o que fez emergir a ideia de artes gráficas, artes têxteis e arte industrial.

No lastro de suas ideias, o movimento Arte Nova (mais conhecido por seu nome em francês, Art Nouveau) também alinha arte e indústria, propondo formas orgânicas no lugar das linhas retas dos produtos e artes industriais. Seu maior expoente, Antoni Gaudí, defendia, assim como Morris, que o trabalho do artesão deveria ser incorporado às práticas artísticas. Não por acaso, Gaudí elevou a ornamentação, antes anônima e de menor valoração social, ao *status* de arte. As ideias de Morris e Gaudí estiveram presentes no modelo educacional da Bauhaus, escola alemã de arte vanguardista cuja influência se faz sentir até hoje.

Na Bauhaus, o ensino de arquitetura, artesanato e artes era integrado. Em sua origem, a Bauhaus fundiu a Academia Saxônica Grão-Ducal de Belas Artes e a Escola Saxônica Grande Ducal de Artes e Ofícios, o que já indica sua herança tanto das artes tradicionais quanto das artes aplicadas. Seu primeiro diretor, Walter Gropius (1919 *apud* GONÇALVES, 2022, [n. p.]), declarou no panfleto de uma de suas primeiras exposições, *Exhibition of unknown architects*, que o objetivo da escola era criar “[...] uma nova classe de artesãos, sem as distinções de classe que levantam uma barreira arrogante entre artesão e artista”.

Outras escolas que surgiram no bojo dessa junção entre arte e indústria foram a Cooper Union, em Nova York, e o Liceu de Artes e Ofícios, em São Paulo. A Cooper Union foi criada em 1859 pelo empresário e empreendedor Peter Cooper como uma escola de cursos livres para trabalhadores manuais que não tinham acesso ao ensino particular. Com o tempo, passou a abrigar também uma Escola de Artes, em funcionamento até hoje. Diferentemente das academias de arte, que prescreviam regras sobre o certo e o errado no fazer artístico, o programa da Cooper Union preconizava o conhecimento generalista e versátil, permitindo que os alunos montassem seu próprio currículo de acordo com seus interesses. O currículo da escola também priorizava as habilidades criativas e imaginativas, colocando o virtuosismo e a precisão técnica em segundo lugar.

Se, de um lado, a indústria cultural estimulou, segundo Walter Benjamin, o fim da “aura” das obras de arte, de outro, ela instaurou um debate profícuo sobre a divisão entre erudito e popular, entre arte, artesanato e meios de comunicação de massa. Sem acesso a formas críticas de pensar, os indivíduos em uma sociedade de massa acabam por consumir os bens apresentados pela indústria cultural para a satisfação dessas necessidades, sem questionamento.

Enquanto isso, nos campos artísticos tradicionais, os movimentos buscavam dar conta das rupturas iniciadas com o Impressionismo e o surgimento de técnicas de registro da imagem como a fotografia e o cinema. As vanguardas da primeira metade do século XX, depois de se libertarem da obrigação de retratar o mundo, abriram-se para um experimentalismo cujo ápice ficou registrado nas diferentes estéticas abstratas da década de 1950.



PARA SABER MAIS

Adorno e Horkheimer (2001) cunharam a noção “indústria cultural” em oposição a “cultura de massa”. A ênfase na cultura poderia remeter, segundo esses autores, à ideia de algo que brota espontaneamente das próprias massas, e esse não seria o caso dos produtos veiculados pelos meios de comunicação. Ainda que se apropriando dos fazeres artísticos, ao banalizar o uso das imagens, a indústria cultural tensiona os pressupostos de autoria e exclusividade da obra de arte. Para saber mais sobre essa discussão, recomendam-se as seguintes obras:

- *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*, de Néstor García Canclini (1996).
- *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*, de Mike Featherstone (1997).
- *A teoria crítica: ontem e hoje*, de Barbara Freitag (1986).
- *As marcas do visível*, de Fredric Jameson (1995).

Assim, não é por acaso que emergiram novos pensamentos sobre a arte na educação, como o de John Dewey e, no Brasil, o de Ana Mae Barbosa. O futuro não é certo, pois vivemos um câmbio profundo no que entendemos por arte e, conseqüentemente, em seu modo de ensino. Hans Belting chegou a falar no fim da arte, ao menos da maneira como sua história vem sendo contada desde o Renascimento. Arthur Danto, por sua vez, usa a expressão "depois do fim da arte", elegendo Andy Warhol como arauto desse novo tempo. Sabemos, no entanto, que há uma reivindicação recorrente de a arte na escola ser um espaço de experiência, com protagonismo do público.

Nesse contexto, emergem também os estudos de recepção de Hans Robert Jauss, autor central para o trabalho sobre a formação de público para as artes. Para Jauss, o receptor é considerado parte fundamental das práxis da arte, entendendo-se a estética da recepção como uma indagação em torno da obra de arte que se centra no receptor (o leitor, o observador, o espectador). Assim, cada obra de arte possui "vazios", lugares de indeterminação que funcionam como espaços para a atividade do público, que o preenche com significações por ele construídas. Cabe ao arte-educador fornecer subsídios para o alargamento das perspectivas de análise da arte. O ato de ver/sentir/interagir e conviver com a obra evidencia que as condições de elaboração de sentido são plurais. São relativizadas as interpretações, evidenciando-se que elas se conformam em situações historicamente determinadas, isto é, são envolvidas por uma dimensão social (um discurso interessado).

Ao lado de Dewey, Jauss é um dos nomes centrais da filosofia da arte a promover a experiência estética como base na educação em artes. Para Jauss, essa experiência é a chave da recepção da arte e pode ser entendida como uma forma de prazer (em alemão, *genies-sen*), com o significado de apropriar-se, compartilhar, participar. A interpretação do significado acontece em um segundo momento, imediatamente posterior ao efeito, quando a vivência do sujeito, a sua visão de mundo, é acionada. A experiência estética é, portanto, um

processo cultural e um espaço de liberdade para o sujeito receptor, estabelecendo uma relação dialógica entre o julgamento pessoal e os demais valores na apropriação receptiva do objeto artístico.

3 Entre o artista e o educador

O arte-educador promove leituras de obras e do campo de sentido da arte. Nesse processo, sua subjetividade entra em jogo desde a fase de seleção de temas e obras a serem tratados em sala de aula, em instituições culturais ou em espaços não formais de ensino-aprendizado. Formas de conhecimento que só um artista possui atravessam seu fazer como educador.

Para os alunos, estar em contato com um artista é uma oportunidade única de ampliar seus horizontes. Nesse sentido, além do ensino em sala de aula, o artista-educador pode buscar espaços nos quais o diálogo com os alunos seja mais rico, como locais de produção e exibição (ateliers, teatros, estúdios, museus, entre outros). Nessas visitas, o aluno terá contato com processos individuais e colaborativos de produção artística e encontrará novos elementos para a fruição estética.

Não há neutralidade absoluta no ensino de artes, mas ter um artista-educador como interlocutor faz toda a diferença. Assim, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos e passa a ser um curador, desde o momento em que concebe e seleciona os temas e obras de que irá tratar no seu currículo.

As imagens, como já afirmei, pertencem ao nosso cotidiano e interferem na maneira como nos relacionamos com o mundo, interferem na maneira como nos vestimos, pensamos, vivemos. Isso porque dão visualidade a valores sociais, construídos de muitas maneiras. As imagens também medeiam nossa relação com o outro. É por meio delas que reconhecemos as diferenças, alimentamos nossas crenças, construímos nossa concepção de como estar no mundo. (PEREIRA, 2008, p. 19)

Outro recurso que o artista-educador pode utilizar é a incorporação da crítica de arte na sala de aula. Segundo Pereira (2008, [n. p.]), “[...] o sujeito mais experiente tem mais elementos com os quais lidar para inventar a imagem. Mas juntamente com a experiência vem a crítica – que muitas vezes [...] é fato impeditivo da criação”. É possível fazer da crítica uma aliada, tanto a produzida pelos alunos quanto a elaborada por terceiros. É preciso lembrar que, o tempo todo, o artista-educador está lidando com afetos e com uma maneira de olhar o mundo. Como define Dewey (2010, p. 213),

[...] no fim das contas, as obras de arte são os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens, os únicos possíveis de ocorrer em um mundo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência.



PARA PENSAR

No livro *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*, Rosa Lavelberg (2010) ressalta o papel do professor na organização do espaço da sala de aula. A autora sugere que professor e alunos façam uma leitura do espaço e colaborem com sua limpeza e organização. Assim, os estudantes poderiam participar de toda a extensão do processo de criação. A partir disso, podemos pensar:

- O que o professor pode ensinar sobre a organização do espaço próprio e coletivo nas aulas de artes?
- Como é possível inculcar valores éticos em tarefas comuns, como lavar bem um pincel, cuidar de uma tesoura e manter os materiais, próprios e coletivos, bem organizados?

Considerações finais

Nos dois primeiros capítulos deste livro, tratamos de temas gerais envolvendo a arte-educação. Vimos que a arte pode ser usada como

reforço ou ilustração para qualquer disciplina, mas que o ensino de arte é voltado para o desenvolvimento da expressão artística e da experiência estética. Nos próximos capítulos, vamos abordar as metodologias específicas de cada linguagem, indo das tradicionais (visuais, teatro, dança, música) às mais recentes (performance, artes de rua e até mesmo a moda, que, apesar de antiga, só recentemente passou a ser tratada como arte).

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

CLARK, L. **Caminhando**. [S. l.]: Portal Lygia Clark, 1964. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em: 18 maio 2022.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade**. São Paulo: Studio Nobel; Sesc, 1997.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GONÇALVES, C. A forma segue a função: o design da Bauhaus. **ARTSOUL**, [s. l.], [n. p.], 27 jul. 2022. Disponível em: <https://blog.artsoul.com.br/a-forma-segue-a-funcao-o-design-da-bauhaus>. Acesso em: 17 set. 2022.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. *E-book*.

JAMESON, F. **As marcas do visível**. Rio de Janeiro: Graal, 1995

JAUSS, H. R. **Pequeña apología de la experiencia estética**. Madrid: Paidós, 2002.

PEREIRA, K. H. **Como usar artes visuais na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. *E-book*.