

Idéias para uma educação anti-artística nas escolas

Escrito por *dedos* – rafael@dedos.info

Introdução

As teorias da arte, seus problemas formais e conceituais, estão dentro de um contexto que é a arte com seu sistema de obras, galerias, museus, exposições e mercado interno. Como conteúdo escolar, este conjunto revela constantemente a sua inadequação à realidade da maioria dos alunos. Expõe-se, a seguir, algumas causas e consequências relativas à distância entre arte e público, e as razões pelas quais se acredita que uma recontextualização da arte nas escolas será de maior presteza aos objetivos do ensino, e ao trabalho que é feito em suas instituições.

Os exemplos podem ser entendidos como insinuações, de onde não se pretende extrair comparações demasiado diretas e bem delimitadas, mas sim criar um sutil pano de fundo onde a idéia principal possa crescer com desenvoltura e as associações feitas por leitores possam encontrar possíveis confirmações ou contrapartidas.

Arte com “a” minúsculo

Inicia-se o presente artigo com o esclarecimento do motivo da recusa em escrever a palavra “arte” com inicial maiúscula. Em português, diferentemente da língua alemã, a letra inicial de um substantivo não é grafada em caixa alta. Não há tal coisa como “o Esporte”, “a Ciência”, “a Religião”, portanto não há motivo (que respeite a ortografia) algum para destacar a arte dos outros substantivos de um texto.

A manipulação desta regra ortográfica, no caso da arte, é respaldada pela aceitação da superioridade da arte em relação às demais formas de expressão e comunicação humanas.¹ A extrema flexibilidade e o não comprometimento que é possível na arte - algo que a separa da propaganda, por exemplo – influi no modo como esta chega ao público. Embora se encontre na mais elevada esfera das atividades humanas, ela não atrai magneticamente a humanidade para seus encantos. De fato, a arte está longe de ser algo significativo na vida da esmagadora maioria das pessoas. Walter Benjamin (2000, p. 61), que assinala com precisão:

A expressão das pessoas que se movem dentro de galerias de pinturas mostra um mal dissimulado desapontamento com o fato de que ali estão pendurados apenas quadros.

As diversas abordagens adaptadas pelos adeptos deste fenômeno curioso chamado

¹ Por outro lado, pode haver manipulação de maiúsculas e minúsculas envolvendo criatividade e maestria, como nas poesias do norte-americano E.E. Cummings e dos irmãos Augusto e Haroldo de Campos.

“arte-educação” investem em solucionar um problema em comum: como reduzir o abismo existente entre a arte e a “pessoa comum”. O que se almeja é que o indivíduo “padrão” consumidor de cultura de massa, veja algum sentido na palavra “arte”; essa palavra que carrega algo de sublime e elevado, porém complexa e elitizada em seus percalços. O alto grau de subjetividade e o perigo de cair em relativismos infinitos dentro desse contexto tornam a tarefa inglória.

O que há de errado com a arte em sala de aula, então? As outras disciplinas encaram problemas diferentes: os matemáticos carregam a triste fama de serem turrões e obtusos, por exemplo. Mas o caminho da matemática está traçado: há um currículo fixo a ser percorrido, da aritmética mais simples às equações diferenciais e abstrações mais complexas. Semelhantemente, as outras disciplinas teóricas parecem seguir um currículo “evolutivo”, do mais simples ao mais complexo. O que dizer da arte? Esta não possui, definitivamente, um caminho “evolutivo”, não como foi entendido há pouco. A “evolução” nesse caso pode ser a gradual ruptura com os procedimentos formais, porém entender este fato evolutivamente também soa como um equívoco. Alguns podem entender, por exemplo, que houve um regresso em relação à técnica por parte dos Impressionistas em relação à tradição clássica da pintura europeia. Esse tipo de entendimento é possível pelo já citado alto grau de subjetividade do assunto. Conhecidos e numerosos são os casos de aulas de arte que nada são além de atividades livres sem propósito algum, ou discussões tortuosas sobre conceitos nebulosos e demasiado abstratos. Consequentemente, a arte como disciplina escolar geralmente está desprovida de continuidade, de objetividade, e dela só se pode esperar o momentâneo.

A arte culta e elevada – a arte que circula em museus e galerias, da qual são feitos livros de arte - não se movimenta em direção ao público. Pelo contrário, tudo o que a ela se relaciona automaticamente adquire elevado valor econômico, e os teóricos parecem não querer facilitar no que diz respeito à escrita, geralmente prolixa – baseada numa falsa complexidade. De fato, parece que a maioria desses escritores optou por seguir a “*arte de fazer livros grossos*” criada por W. Benjamin (2000, p. 29):

- I. O desenvolvimento inteiro tem de ser entretido pela permanente exposição palavrosa do objeto.
- II. Devem ser introduzidos termos para conceitos que fora dessa definição mesma não aparecem mais no livro inteiro.
- III. As distinções conceituais laboriosamente conquistadas no texto devem, nas notas às passagens correspondentes, ser novamente apagadas.
- IV. Para conceitos sobre os quais só se trata em sua significação geral devem ser dados exemplos: onde, por exemplo, se falar de máquinas, devem ser enumeradas todas as espécies delas.
- V. Tudo aquilo que está firmado *a priori* sobre um objeto deve ser confirmado

- com uma abundância de exemplos.
- VI. Correlações que podem ser expostas graficamente têm de ser desenvolvidas em palavras. Em lugar, por exemplo, de desenhar uma árvore genealógica, todas as relações de parentesco devem ser pormenorizadas e descritas.
 - VII. De vários oponentes aos quais é comum a mesma argumentação, cada um deve ser refutado individualmente.

Para os amantes de um bom texto objetivo, muitos textos sobre arte podem se tornar um sofrimento, devido ao excesso de redundância e adjetivações. Exemplos não faltam. Porém, considerar um livro de arte genérico neste caso será de mais valor aos que não tem muita proximidade com este contexto. Um livro de arte meramente teórico, com poucas ou nenhuma imagem, por si só já está distante das intenções de leitura do grande público. Mas os livros de arte bonitos, com imagens em alta definição e cores, páginas de qualidade, que possivelmente poderiam atrair uma gama maior de leitores e interessados, estão estratosféricamente além das possibilidades econômicas da grande maioria dos possíveis leitores. De fato, os preços elevados destes livros afastam inclusive os aficionados que, por algum motivo, não podem pagar por um livro cujo preço já adentrou o reino das centenas. Taylor (2005, p. 10) questiona:

Para começar, o problema [de reduzir uma distância cultural] não se restringe ao conteúdo que se pretende passar. Ele se estende aos editores e seu conceito de livro. É impensável que um editor conceba uma publicação de arte ou filosofia para ser vendida ao leitor em geral, ao leitor de tablóides. Mesmo as obras mais elementares sobre história da arte e filosofia, geralmente livros de mesa, não são direcionados a esse tipo de leitor. Seria possível induzi-lo a essa leitura se as páginas desses livros fossem generosamente intercaladas com fotografias de homens e mulheres com pouca ou nenhuma roupa, ilustrando o texto de forma bem-humorada. Essa idéia me agrada, e eu compraria mais obras teóricas se elas fossem apresentadas dessa forma. No entanto, há uma certa hesitação no mundo editorial quando se trata de fazer tal associação. Livros sobre arte e filosofia constituem o lado sacrossanto desse universo, proporcionando aos editores uma sensação de compensação pelo que pode ser considerado o lado mais sujo do negócio. (...)

A idéia de atenuar um abismo cultural geralmente surge de motivos missionários. É por isso que esta publicação causaria burburinhos de desaprovação se trouxesse estampadas figuras humanas chamativas.

Propostas

Espera-se que, neste ponto do texto, a intenção investida neste artigo comece a emergir diante dos olhos do leitor. As constatações a respeito da distância da arte em relação ao público não estão feitas de forma imparcial ou ingênua – acredita-se que existe uma intenção por trás dessa distância. Efetivamente, nesse distanciamento existe um movimento, que é semelhante ao das marés: pessoas sendo momentaneamente esclarecidas sobre esta ou aquela obra de arte, ou sobre determinado contexto artístico, para depois serem tragadas de volta pelas suas vidas particulares, onde a arte

simplesmente não tem espaço. Esse movimento é pesado e lento, pois a cada vez que se adentra uma obra de arte, ressurgem problemas como: a necessidade de definir um conceito de arte, a incessante ressignificação dos conceitos definidos, um problema insolúvel. Na prática, o que se constata é a maçante e, aparentemente, interminável discussão sobre “o que é arte”, ressurgindo a cada exposição, a cada nova “recombinação de elementos”, a cada “renovação poética”... Schopenhauer (2007, p. 110-111), há um século e meio, já havia alertado para os perigos do excesso de subjetividade na literatura em geral, crítica que permanece atual:

Hoje em dia, (...) um erro de estilo que se torna cada vez mais comum (...) é a sua subjetividade. Ela consiste no fato de que basta ao escritor saber o que ele quer e pretende dizer; o leitor que se arranje para acompanhá-lo. Sem se preocupar com isso, ele escreve como se recitasse um monólogo, quando na verdade deveria estabelecer um diálogo no qual é preciso se expressar de modo ainda mais claro, já que não se ouvem as perguntas do interlocutor. Exatamente por esse motivo, o estilo *não* deve ser subjetivo, mas objetivo; e para tanto é necessário dispor as palavras de maneira que elas forcem o leitor, de imediato, a pensar exatamente o mesmo que o autor pensou. No entanto, só é possível que isso ocorra quando o autor tem sempre em mente que os pensamentos obedecem à lei da gravidade, de modo que o caminho da cabeça para o papel é muito mais fácil que o caminho do papel para a cabeça, então é preciso ajudá-los no segundo percurso com todos os meios à nossa disposição. Quando o autor age assim, as palavras tem um efeito puramente objetivo, com o de uma pintura a óleo. O estilo subjetivo, por sua vez, não tem um efeito muito mais seguro do que o de manchas na parede, nas quais apenas uma pessoa cuja fantasia por acaso é despertada vê figuras, enquanto os outros só vêem manchas.

Porém, no universo da arte, todos os nomes interessantes, toda essa teoria, todas essas imagens podem proporcionar imenso prazer e realmente transformar a vida de alguns indivíduos: os que gostam de arte. Gostaríamos de entender, a partir daqui, que não há problema em não gostar de arte, e que não se busca trazer as pessoas para a arte a qualquer custo. Considera-se pertinente reforçar o que se entende pela palavra “arte” neste texto, que é a arte que não é, de forma alguma, cultura de massa. Pode-se argumentar, neste ponto, que o cinema, a dramaturgia televisiva, a música e a literatura são formas de arte muito consumidas pela massa. Este artigo não se refere a estas formas de arte, mais consumidas. Existe uma categoria de arte que circula distante da maioria da população, consumida em galerias, em formas de obras, livros, catálogos, etc – e que é considerada Alta Cultura (em maiúsculas). A história da arte no Ensino Superior, por exemplo, contempla justamente a história desta categoria de arte, a que está distante da maioria da população.

Pode-se assinalar aqui uma possível proposta para a arte-educação na sala de aula: dessacralizar e vulgarizar a palavra “arte”; investigá-la como mais uma das áreas de

conhecimento humano, que, assim como as outras áreas, gira em torno de um mercado – a história da arte é, de fato, a história do mercado de arte. A partir dessa compreensão, com uma dose saudável de ceticismo, pode-se discutir e estudar muita história da arte e estética, de forma que não fiquem separados em um mundo à parte. Para isso, torna-se necessário refutar, de antemão, a transposição de quaisquer conceitos originados de um contexto artístico para o contexto escolar. Por isso é importante identificar a arte como área de conhecimento, e tratá-la com a mesma seriedade que a matemática. Por exemplo, pode-se entender a disciplina Arte nas escolas como um espaço para o exercício da criatividade, ou para proporcionar exercícios de resgate da “espontaneidade”, ou quaisquer outro exercício embasado em algum termo demasiado subjetivo.²

Nesta prática está imbuído o caráter exclusivo da arte, mencionado anteriormente, agora no contexto escolar. Nas escolas, muitas vezes as aulas de arte tornam-se refúgio da monotonia teórica de lenta progressão, característica do currículo escolar voltado para o vestibular. Assim como não separamos a arte das demais áreas do conhecimento humano – nem mesmo na grafia de sua palavra significativa – há que se refutar um possível caráter amorfo e excepcional para a arte como disciplina escolar.

Dessa forma, discussões infrutíferas como a questão “o que é arte”, nada condizentes com o contexto da grande maioria alunos, poderiam ser evitadas. Entende-se que o ressurgimento desta e outras questões sem conclusão possível embotam o processo de ensino e aprendizagem empregado nas escolas. Perceber a arte em seu contexto social – tentar entender a razão da distância entre a arte das galerias e museus e o público (o que é, no fim das contas, uma tentativa de contextualizar socialmente a arte) - pode ser um caminho possível para maior clareza e continuidade na exposição de tais assuntos. Num cenário bem otimista, professor e alunos poderiam descobrir, juntos, se existe arte fora do mundo da arte, do mercado – e certamente esta arte existe. A persistência com que se insiste na contextualização da arte, e a importância que se dá a ela são esclarecidas a seguir, com o auxílio de alguns exemplos.

Contextos

Um exemplo surtido na Internet pode ser esclarecedor, pois a Internet é provavelmente o meio que mais cresceu em cima das noções de contexto e comunidade. Em 1997, se o internauta quisesse, por exemplo, encontrar a letra de uma música do Ney Matogrosso, este internauta entraria em algum site de busca, e digitaria algo como “letras

² Na faculdade, durante as aulas de práticas de ensino, houve a oportunidade de compartilhar experiências em relação à educação artística, enquanto alunos. Na maioria dos casos, o relato era de um curso desconexo, com práticas sem finalidade aparente.

ney matogrosso”. Surgiria então uma lista de sites, da qual o internauta poderia escolher um e verificar se encontraria a letra desejada. Suponha que, agora, o internauta busque a letra de uma música cujo autor é desconhecido, e cujo título ele não sabe, mas conhece o refrão. Em 1997, este internauta estaria em apuros, pois não saberia exatamente o que digitar para que o mecanismo de busca encontre sua música. Mas, em 1998, surgiu um mecanismo de busca chamado GoogleTM, que revolucionou de forma definitiva a maneira de buscar conteúdos na Internet. O internauta, utilizando o GoogleTM, pode digitar apenas o trecho da música que conhece, para então descobrir, sem dificuldades, o seu autor, assim como o resto da letra.

A grande diferença do GoogleTM para os demais é que, ao invés de buscar tópicos, índices ou palavras-chave, busca diretamente o conteúdo das páginas. Dessa forma, a procura por conteúdos na Internet ficou mais “orgânica”: conexões rápidas e alto índice de associação de assuntos e temas diferentes. O filósofo e teórico da informação Theodor Holm Nelson já alertava, antes mesmo do surgimento da Internet como hoje é conhecida, para a exploração do potencial contextual da rede mundial. Sua principal preocupação – um dia considerada uma idéia utópica – era que as informações não se desgarrassem do contexto original. Para seu desespero, viu a Internet surgir como um meio desorganizado e precário, repleto de informação não-confiável e caminhos enganosos. A tecnologia existente não era suficiente para organizar, com eficiência, a complexidade de conexões e informações disponíveis. Hoje, dez anos após o surgimento do Google, a Internet caminha para um ambiente cada vez mais contextual e menos indexical.³ Recorrendo, mais uma vez, ao socorro dos exemplos: o site YouTube^{TM4} gera automaticamente uma lista de sugestões, baseada nos últimos vídeos que o usuário assistiu, ou até mesmo nas últimas músicas que escutou no computador⁵. Para selecionar vídeos de conteúdo semelhante, baseia-se nas associações criadas pelos usuários do site. Quando se assiste a um vídeo, é possível associar uma *tag* (palavra chave) a este vídeo. Se a mesma *tag* for associada a dois vídeos diferentes, o mecanismo do site entende que ambos possuem a mesma *tag*, o que pode ser traduzido como: há algo de comum entre os dois.

Na prática, o que ocorre então, é bem simples: o usuário escutando músicas visita o YouTubeTM, e na página principal, vê como sugestões alguns clipes da banda que está escutando e também de outras bandas similares. É a simplicidade do resultado prático

³ Existem cada vez mais ferramentas que visam preservar as origens e gerenciar as novas associações criadas, a cada instante, para a informação que circula. O advento da Web 2.0 (um novo conjunto de ferramentas e linguagens) decretou a tendência da Internet a crescer, cada dia mais, em semelhança com o modelo sonhado por Nelson, mesmo estando ainda a uma distância considerável do idealizado.

⁴ O YouTubeTM sagrou-se na Internet como o primeiro site de compartilhamento de vídeos. Os usuários podem enviar seus próprios vídeos, e o formato leve permite que se assista aos vídeos com rapidez, sem a necessidade de baixar arquivos para o computador.

⁵ Utilizando o software Winamp com software do site Last.Fm.

deste mecanismo que tem levado aos internautas uma nova experiência em navegação. Cada vez mais, as múltiplas conexões se apresentam sem nem mesmo a necessidade de solicitá-las. Essa nova realidade, que hoje ainda começa a se configurar, foi levada à consequências extremas pelo ficcionista estadunidense Isaac Asimov.

De fato, Asimov foi um grande deslocador de contextos. Em seus contos de ficção científica, é comum acompanhar os passos da humanidade muitos milhares de anos no futuro. Alguns dos cenários possíveis incluem uma era em que a humanidade já abandonou seus corpos físicos (tornando-se, assim, uma multiplicidade de consciências viajando pelo espaço). Asimov também “relata” bizarros experimentos hipotéticos, como, por exemplo, a tentativa bem sucedida de alguns cientistas de trazer, do passado, um homem de Neanderthal, e assim por diante. No conto “A Sensação de Poder”, conta-se a história ficcional de uma época na qual a evolução tecnológica tem outro significado: os próprios computadores evoluem sozinhos e projetam seus sucessores. Para o homem, não há mais necessidade de fazer cálculos, projetos, investir em computação, já que os computadores o faziam de maneira bem mais eficiente. Eis que, então, um homenzinho chamado Myron Aub começa a chamar a atenção dos mais altos postos do governo, por causa de uma habilidade incomum: consegue adivinhar, por meio de desenhos em um papel, o resultado de alguns cálculos. Com o que isso se parece? Sim, o homem estava fazendo cálculos simples de multiplicação. Então, este homem, que era um programador vulgar vivendo no ostracismo, cai nas graças do Estado e da sociedade, graças a uma habilidade que, hoje, qualquer ser humano com noções muito básicas de matemática possui. A humanidade é retratada em um estágio tão longe de suas origens, que mal reconhece os procedimentos mais básicos de suas ciências exatas, e o simples ato de fazer um cálculo no papel foi interpretado como prodigioso.⁶

O que há em comum entre o YouTubeTM e a ficção científica de Isaac Asimov? Ambos estão submetidos a contextos que os abarcam: o site de vídeos existe apenas dentro da Internet, enquanto os contos de Asimov situam-se dentro de um universo ao qual se denomina literatura. É necessário que o indivíduo dirija-se a eles antes, para que se possam fazer sentir. Tanto a constante interpenetração de contextos do site citado acima quanto os deslocamentos de Asimov só podem ser contemplados quando o computador é ligado, quando o livro é aberto. Também uma obra de arte precisa ser “ligada” ou “aberta” para se tornar evidente em seus detalhes. O alcance da arte não é tal que possa invadir,

⁶ Há ainda passagens risíveis, como o horror e o espanto de alguns generais, ao constatar que as respostas dos cálculos em papel estavam corretas e davam sempre certo, com os mesmos números; outro político importante fica a devanear sobre a época em que será possível descobrir, sem o auxílio de computador, uma raiz quadrada. A matemática ressurge, então, como “computação humana”, que poderá levar o homem à “libertação da máquina”. Epígrafe da estátua em homenagem a Myron Aub: “ $9 \times 7 = 63$ ”.

súbita e deliberadamente, a vida deste ou daquele indivíduo, o que é evidente, porém importante, pois há diversas atividades humanas que, de fato, invadem deliberadamente a vida de uma pessoa a todos os momentos como a necessidade de comer, as tão detestadas contas a pagar, a necessidade de um emprego, a sociedade.

Aqui, reforça-se um ponto importante, relativo à contextualização *externa* da arte em sala de aula. Uma obra de arte pode ser útil na escola se puder ser analisada de maneira objetiva, criteriosa. O ponto de partida, quando não o contexto histórico/social, geralmente não passa de mera especulação imagética, de onde começam a surgir inferências baseadas na percepção pessoal. Eventualmente, até mesmo com a devida contextualização, essas questões reaparecem – discussões irrelevantes e sem conclusão aparente são fantasmas que retornam constantemente às aulas de arte do ensino superior, por exemplo. Pode-se entender que uma obra de arte seja uma pequena verdade em si mesma – como tenta se fazer em museus, galerias e livros de arte - e então, professor e alunos aventuram-se em uma discussão caótica que mistura conceitos distantes e palavras que, muitas vezes, são interpretadas de maneira quase individual.

Constatações de um aluno

Durante todo o tempo cursando o ensino fundamental e médio, a “educação artística” foi uma janela sem sentido, com uma ou outra proposta interessante. Como todas as outras disciplinas, uma nota mínima era necessária, e então os alunos eram avaliados por uma espécie de produção pessoal que, mesmo com pouca idade, muitas crianças já consideram mero exercício, que visa satisfazer os desejos do professor e não é nenhum tipo de “expressão pessoal” ou nada equivalente. E, quando chegou o dia da descoberta da opção por cursar Artes Visuais no ensino superior, constatou-se extremo despreparo para as provas de conhecimentos específicos, e foi necessário buscar esse conhecimento fora dos limites da escola. As artes permanecem em estado de exceção, e os que desejam se aventurar em seus caminhos já desde cedo vão sendo apartados do resto, vivendo o que seja talvez o início do infame estereótipo do artista solitário e excêntrico.

Mais do que os benefícios que podem surgir na vida escolar, é importante considerar a possibilidade de formar indivíduos capazes de contextualizar sozinhos as obras de arte, julgar se têm valor estético/histórico ou são apenas engodos. Mas, acima de tudo: compreender o papel que a arte e suas obras desempenham na sociedade, e o porque estão tão distantes do cotidiano “vulgar”. Gostaríamos de ressaltar a necessidade do teor prático/histórico da disciplina Arte.

As atividades práticas continuam sendo o método mais catártico para compreender

a visualidade. Por isso mesmo, deve-se, antecipadamente, negar que qualquer viés evolutivo seja aplicado à prática do desenho (ou qualquer técnica em questão), ou seja, a noção de que um dia se estará desenhando *melhor* do que hoje. Alguns alunos simplesmente não desejam melhorar seu traço ou ter mais segurança em relação às composições pictóricas, e estão envolvidos nestas atividades apenas porque a escola demanda. As dificuldades com as técnicas e procedimentos podem funcionar como uma ferramenta para reconhecer, pelas próprias limitações do indivíduo, o que há de mais elaborado em uma obra de arte. De outra maneira, se a proposta for analisar a “qualidade” pictórica do trabalho, as atividades poderão ser nada mais do que fontes de desprazer e frustração por parte dos alunos, o que leva, evidentemente, ao desgosto e distanciamento do assunto.

A compreensão histórica pode surgir, neste momento, como um reforço à extinção da noção de melhor/pior na arte, ao menos no contexto escolar. As vanguardas são o recorrente exemplo de que a ruptura com um maneirismo anterior pode significar uma evolução no plano das idéias, que traz consigo novas possibilidades criativas, mas de um ponto de vista técnico que valorize, por exemplo, o esmero e a verossimilhança, pode significar um grave retrocesso. Esse ponto de vista técnico-evolutivo, que valoriza o verossímil, o “realista”, sabota, simultaneamente, a capacidade de contemplação e criação de obras de arte. Caso muito comum é o do aspirante a desenhista, pintor ou semelhante que não gosta de olhar para obras de arte e, quando olha para uma, tenta ler sua estrutura e perceber seus detalhes técnicos, o modo como foi construída. Não consegue olhar para a obra em si, mas para os elementos que a constituem.

As atividades práticas poderiam caminhar no sentido inverso ao mencionado acima. O exercício da expressão poderia ser de grande auxílio na compreensão de obras de arte e de imagens como um todo. Sugere-se a prática artística descompromissada da evolução técnica, que não instale um problema a ser resolvido.

A abordagem histórica, por sua vez, contemplaria o ponto de vista externo, que vê a arte como área de conhecimento humano, dotada de função social. As abstrações e conceitos internos da arte não deixariam de ser contempladas. Porém, dentro de seu devido contexto, descarta-se o perigo da imprecisão e da vacuidade, prejudiciais à sala de aula (e, em outra esfera, ao público em geral). Taylor (2005, p.32) é enfático a este respeito:

Uma análise do conceito da arte, como fenômeno social e histórico, mina a validade de questões abstratas sobre sua natureza (a prática da abstração já é algo que exige investigação histórica). Também mina o mundo da arte como algo que diferencia socialmente os diferentes grupos de pessoas. Para ser efetivo, o desafio deve vir

acompanhado da insistência sobre um método concreto e histórico que se dirija ao mundo como movimento interativo de processos reais (incluindo aí a vida conceitual do mundo). Dessa forma, a abstração é combatida, e a generalização só é permitida quando processos reais demonstram similaridade empiricamente localizável.

Constatações de um professor

Durante o estágio no EMEF Brigadeiro Faria Lima⁷, em parceria com um colega de classe, houve, em todas as aulas, momentos de prática, de execução técnica de determinadas propostas. Por “prática” entende-se o que foi dissociado da parte “teórica” da arte, que por sua vez está relacionada a uma vasta rede de possíveis associações (sendo filosofia e história, talvez, as mais evidentes). Portanto, costumeiramente, em sala de aula, havia uma prévia exposição de algumas imagens e momentos de conversa, sendo alguns marcados por perguntas desconcertantes sobre conteúdos que, na universidade, são entendidos como elementares e nunca discutidos.

Ocorreu um caso exemplar. Em uma turma da 1ª série do ensino básico, da turma noturna para jovens e adultos (EJA), uma aluna relatou que um tio possuía uma olaria, e que fabricava tijolos e telhas, e perguntou, em seguida, se essa atividade era considerada como arte. Um sonoro “não” já se forma no pensamento acadêmico antes mesmo de a pergunta ser terminada. No entanto, como explicar o conceito acadêmico de arte – que é nebuloso até mesmo para os habituados ao contexto artístico – a uma pessoa adulta, que trabalha durante o dia, estuda a noite, nunca entrou em um museu ou galeria e ignora o circuito erudito das artes visuais? Tal resposta simplesmente nos escapou no momento (e escapa até hoje), e a tentativa de responder a pergunta foi desastrosa, do ponto de vista objetivo. Provavelmente, a relação da aluna com a arte era mais harmoniosa antes de nos fazer esta pergunta.

A solução encontrada no momento foi iniciar a abordagem destes conteúdos a partir de seu contexto histórico, localizando o artista como um ser humano comum, ambientando os alunos com dados do tipo: época e local onde vive ou viveu, o contexto artístico dessa época, artistas de estilo semelhante, enfim, dados de natureza não-subjetiva que podem ser fornecidos nessa situação. No entanto, o que se pretende ao fornecer tais informações é dar mais condições aos alunos de criar, por conta própria, relações e associações que incluem as de natureza subjetiva, que podem ser uma das responsáveis pelo grande prazer encontrado por algumas pessoas na arte e suas obras.

Em alguns casos houve grande receptividade por parte dos alunos, em especial a alguns artistas, como Volpi, Segall e J. Borges (assim como à arte do cordel em geral). De fato, grande parte dos alunos era oriunda de algum estado nordestino ou nortista, dos

⁷ Escola municipal localizada no bairro da Aclimação, em São Paulo-SP.

quais um dia saíram em busca de um emprego na capital paulista, e o contato com o cordel, especialmente para alguns, foi visivelmente estimulante, provavelmente devido à identificação cultural. Um senhor relatou que havia aprendido a ler com os folhetos de cordel, e deu uma pequena demonstração de um cordel cantado, oralizado, que é a forma pela qual eram disseminados popularmente. Neste momento, com mais clareza, houve a percepção de que a abordagem histórica de maior valia do que as especulações abstratas tentadas no início.

Evidentemente, a exposição de referências inicial era de grande influência na parte prática da aula. Houve um caso curioso, durante o mesmo exercício de desenho caligráfico, no qual o traço da aluna tinha alto grau de semelhança com o traço de uma obra de Kandinsky, que felizmente se encontrava em um livro que possuíamos em mãos no momento. Esse tipo de descoberta é estimulante, porém muito incomum. De fato, nos primeiros desenhos, constatou-se um elevado de número cópias de elementos vistos em outro trabalho. Existe algo como uma tendência, de imitar um trabalho considerado mais evoluído que o que se pode criar no momento. Durante uma proposta de desenho caligráfico, um desenho que representava uma série de letras “a” encadeadas foi utilizado como exemplo. Em alguns desenhos dos alunos podia-se verificar a mesma cadeia de letras, com pouca ou nenhuma alteração.

Neste momento começava a ruir toda a esperança de uma proposta de criação livre de modelos e metas. Algumas situações em sala de aula podem ser consideradas cômicas. Certa aula, após uma tentativa de discurso sobre o gesto e a forma, uma aluna simplesmente perguntou: “Está bem, professor, mas agora a gente faz o quê?”. Os esforços no sentido de aproximar os alunos a conceitos abstratos particulares do universo da arte foram um fracasso. Todas as considerações de teor filosófico a respeito da prática do desenho, presentes no cotidiano e no planejamento de ambos os professores, foram destruídas em sala de aula, pelo simples fato de estarem a uma imensurável distância do cotidiano dos alunos. De aproximadamente quarenta, apenas um alguma vez manteve contato com a cultura de sua região, e o circuito erudito de artes visuais era praticamente ignorado por todos.

Injusto seria afirmar que, pelo motivo exposto acima, não houve criação de sentido por parte dos alunos, em relação aos seus desenhos. Uma diferença básica entre crianças e adultos é que os mais velhos possuem algo que chamam de “história”, memórias de vários anos que os acompanham, fatos que marcaram suas vidas, reflexões que fizeram a respeito desses fatos. É uma fase bem distinta da infância, onde há muito mais descobertas do que reflexões sobre o passado. Após os primeiros exercícios de desenho - onde o objetivo era a

descoberta do traço através da caligrafia, utilizando materiais diferentes do lápis e de caneta - a noção de história pessoal norteou a temática dos trabalhos práticos. O pano de fundo foi a literatura de cordel, e foi proposto um projeto gráfico que abarcaria diversas aulas, iniciando com o desenho e terminando com a construção de uma pequena matriz de barbante, com a finalidade de fazer impressões diversas.

Durante as aulas práticas, mais do que instruir um procedimento a ser seguido, coube aos professores a função de apontar possíveis soluções inadequadas ou evitar que alunos caíssem em erros óbvios (porém não evidentes). Além disso, a principal obstrução ao desenho e à criação para os adultos é o conhecimento que julgam ter de si mesmos, de que são inaptos a tais práticas. “Já estou velho, não sirvo para isso”, ou “Não sei desenhar” são frases comuns. Mostrar a estes alunos que há em seus traços algo de particular, é árdua tarefa. Eventualmente, alguns achavam que estavam sendo debochados, quando seus trabalhos eram elogiados.

Porém, percebeu-se uma gradual e sutil quebra dos tabus e bloqueios que os alunos criavam para si. Alguns poucos já desenhavam com visível autonomia, e decidiam livremente sobre seus temas e sua forma de representá-los, enquanto a maioria ia aos poucos adquirindo maior desenvoltura. No início, eram comuns os pedidos de sugestões sobre o que desenhar, antes mesmo de perguntar como fazê-lo. Já ao fim da proposta, na fase das impressões dos carimbos construídos, houve grande diversidade de experimentação gráfica, manipulação de cores, compreensão do funcionamento da inversão causada pelas matrizes de alto relevo. Compreendendo este processo, alguns perceberam com nitidez o funcionamento da xilogravura e como eram criadas as imagens dos cordéis com os quais foi iniciada a proposta. Tem-se a impressão de que, para alguns alunos, algumas coisas sobre si próprios ficaram também mais claras. A escolha do tema dos desenhos apontou para alguns fatos de grande relevância em suas vidas.

A adjetivação deste processo de aprendizagem como “sutil” tem um motivo. Não há, nesse tipo de progresso, etapas facilmente identificáveis, ao menos não no momento em que se atravessa tais etapas. Subitamente, percebe-se uma evolução, algo diferente, um ânimo novo – e se tem a impressão de que a percepção não acompanhou tal evolução, e que esta já está ocorrendo a tempos. Um professor da área de exatas pode mapear o progresso de seus alunos, de uma etapa menos complexa a outra de maior complexidade e assim em diante, mas isso pode não acontecer na aula de artes. Esse movimento sutil do aprendizado pode ser outro aspecto muito prazeroso da arte, sendo até mesmo passional em certos momentos.

As facetas menos claras, mais complexas da arte podem ser muito proveitosas a

alguns alunos. Entende-se que há de se explorá-las, com o exercício pleno da abstração, porém quando houver abertura para tanto. O principal obstáculo do professor talvez seja o conhecimento que acumulou com os anos. Despir-se desse conhecimento para ouvir com mais atenção as necessidades dos alunos, pode ser talvez o grande desafio. O que se pode concluir, então, a partir da experiência empírica em sala de aula, é que, para chegar a este campo mais sutil e subjetivo do aprendizado da arte, sem obstáculos à boa comunicação, uma abordagem clara, objetiva e desprovida de inferências demasiado abstratas se faz necessária a um bom começo, qualquer que seja a área do universo da arte que se queira explorar.

Permite-se, finalmente, uma brevíssima reflexão sobre o contexto no qual este artigo está inserido. O autor – que foi um péssimo aluno de educação artística na escola – sente-se embasado pelas situações que teve a oportunidade de vivenciar, desde o início de sua vida escolar até o presente momento, do que pelos autores citados ou textos lidos. Com o passar dos anos, a proximidade com a arte e suas práticas revela que há algo que constitui a grande diferença do aprendizado da arte em relação a outras áreas de conhecimento, e que está além dos conhecimentos teóricos logicamente ordenados. A natureza intuitiva desse conhecimento, no entanto, não pode servir como obstáculo ao aprendizado e possibilitar o surgimento de avaliações meramente técnicas ou abordagens demasiado abstratas. Sendo assim, a intenção última deste artigo é vislumbrar uma disciplina Arte mais objetiva e menos missionária, sem que os percalços formais do universo da arte sejam origem problemas de comunicação entre professor e alunos.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

SCHOPENHAUER, Arthur. *A arte de escrever*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

TAYLOR, Roger L. *Arte, inimiga do povo*. São Paulo: Conrad, 2005.