

DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO DA ARTE

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETOR: Carlos Eduardo Schipanski
VICE-DIRETOR: Adnilson José da Silva

CHEFIA DEPARTAMENTO DE ARTE-EDUCAÇÃO

CHEFE: Daiane Solange Stoeberl da Cunha
VICE-CHEFE: Desirée Paschoal de Melo

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Maria de Fátima Rodrigues, Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE
LICENCIATURA DE ARTE EDUCAÇÃO PLENA A DISTÂNCIA**

COORDENADOR DO CURSO: Clovis Márcio Cunha
COMISSÃO DE ELABORAÇÃO: Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange
Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knüppel

Consuelo Alcioni B. D. Schlichta
Josilene de oliveira Fonseca

DIDÁTICA APLICADA AO ENSINO DA ARTE

COMISSÃO CIENTÍFICA: Clovis Marcio Cunha, Eglecy do Rocio Lippmann, Daiane Solange Stoeberl da Cunha, Evandro Bilibio, Maria Aparecida Crissi Knuppel

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra
Natacha Jordão

Gráfica Unicentro
250 exemplares

Catlogação na Publicação

Biblioteca Central da UNICENTRO, Campus Guarapuava
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade do autor.

SUMÁRIO:

RAÍZES E TRONCOS

ENTRELAÇADOS PELO TEMPO 07

O ensino da arte 08

Caminhos percorridos 09

O ensino do teatro no processo histórico da
educação brasileira 12

As referências pessoais entram em cena 16

Rever conceitos é uma atitude necessária 20

Teoria e prática: é preciso exercitar 21

Referências Bibliográficas 23

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM ARTE: O

QUE SE PENSA E O QUE FAZ? 25

A mediação como uma relação entre sujeitos e a arte 31

A arte como forma de trabalho criador e
conhecimento artístico 35

Referências Bibliográficas 44

RAÍZES E TRONCOS

ENTRELAÇADOS PELO TEMPO

Josilene de oliveira Fonseca
Ilustrações de Érika Hirawiva

*"... Era uma vez um menininho, de carne e osso.
Igual a tantos, que se deleitava nas coisas simples que a vida dá.
Ria nos mundos de faz - de - conta, voava nas asas dos urubus,
assustava os peixes, nariz achatado nos vidros dos aquários,
assobiava para os perus, andava na chuva
- todas estas coisas que as crianças fazem e os adultos desejam fazer,
e não fazem, por vergonha.
Sua vida escorria feliz por cima do desejo.
Não sabia que uma conspiração estava em andamento. (...)"*

Assim como Gepetto, os pais depositam sua total confiança nas instituições de ensino, na esperança de que seus filhos realmente despertem sua constituição natural de “pele, carne e osso”, revestidos de intelecto e sensibilidade, que entrelaçados numa relação mútua e dependente, o elevarão à categoria intitulada “humana.” No entanto, esses meninos, ao frequentarem por algum tempo uma instituição de ensino, correm o risco de tornarem sua constituição natural de pele, carne e ossos enrijecidos como pedaços de paus.



Essa analogia impulsionará as discussões acerca do ensino da arte e a sua presença nos documentos oficiais que regem a educação nacional, estadual e municipal.

O ENSINO DA ARTE

Ainda com o foco na analogia feita por Rubem Alves com a história de Pinóquio e os meninos de carne e osso, refletiremos sobre o ensino da arte no contexto brasileiro.

Para tanto, propomos uma reflexão sobre a relação das memórias pessoais e a educação. Assim, consideramos as experiências pessoais como memórias impressas no corpo que, no contexto da educação, afloram como

verdades incondicionais. O licenciando em Arte, ao iniciar sua trajetória como educador, confronta-se com suas próprias memórias e os percursos enraizados por concepções de ensino que foram construídas ao longo de um processo histórico.

Diante do exposto, cabe ao estudante licenciando em arte, superar as barreiras que se impõe e tendem a desalinhar práticas pedagógicas que apontam para uma educação voltada para a autonomia. Para tanto, o papel do professor, que atua nas licenciaturas, é fundamental nesse processo de superação das práticas pedagógicas enraizadas e ultrapassadas. É importante que aquele que conduz esse processo tenha consciência do seu papel, para assim, instrumentalizar o seu aluno, tanto para os conceitos relacionados às especificidades da licenciatura, quanto para uma prática docente reflexiva e consciente.

CAMINHOS PERCORRIDOS

O ensino da arte no Brasil vem se redefinindo num processo gradativo ao longo da história cultural do país, mas foi no século XX que as diferentes esferas da ação humana apontaram grandes mudanças e influenciaram os processos educativos do país.

Nesse sentido, para compreender o ensino da arte hoje, é necessário tecer um olhar acerca do caminho percorrido por ele ao longo da história. Considerando a extrema importância do conhecimento acerca dos processos históricos trilhados pela educação brasileira, iniciamos nossa prática docente como professora da disciplina de Didática, no curso de Licenciatura em Teatro, da Faculdade de Artes do Paraná, propondo aos alunos a leitura e a reflexão do conto “Pinóquio às Avessas”, de Rubem Alves.

A leitura e discussão do conto foram realizadas durante algumas aulas, mas antes de apresentá-lo aos alunos, investigamos quem conhecia o clássico da literatura infantil “Pinóquio”. Para nossa surpresa, poucos alunos lembravam ou o conheciam. Iniciamos então, um processo de ativação da memória. Falamos sobre o conto e, em seguida, perguntamos a eles se seria possível fazer uma analogia com a educação. As respostas fluíram, embora ainda muito rasas, pois apenas duas alunas apresentavam envolvimento com o ensino e os demais conheciam uma escola somente pelo viés do aluno. Após a leitura de

“Pinóquio às Avessas”, os alunos iniciaram seus relatos sobre as experiências que vivenciaram na escola durante o Ensino Básico.

Nos encontros subsequentes, foram explorados os relatos direcionando-os como foco de estudo, pois compreender o ensino da arte num processo de construção histórica brasileira é fundamental para que hoje possamos avançar no que se refere aos estudos pedagógicos e para a construção de políticas públicas voltadas para o ensino da arte.

Assim, inicialmente, instigamos os alunos a falarem sobre suas lembranças acerca das aulas de Arte que tiveram ao longo de sua escolaridade. As respostas já eram esperadas, embora esses alunos fossem resultado de um modelo de educação voltado para uma pedagogia progressista. No entanto, as lembranças perpassaram por um misto de educação tradicional, tecnicista, escola novista entre outras. Desenhos prontos para pintar, releitura de obras, comemorações dos dias das mães e pais e a produção de artesanatos predominaram nas lembranças dos alunos.

Não houve nenhum relato da prática do ensino do teatro durante as aulas de Arte, pois os alunos o apontaram como sendo um recurso didático utilizado pela disciplina de Língua Portuguesa e História, cujo objetivo era o de levar o aluno a demonstrar entendimento e compreensão de uma determinada obra literária ou um conteúdo considerado importante.

A prática da música ficava restrita, ao canto utilizado como recurso associado a ações cotidianas da escola, porém, sem nenhum direcionamento artístico e ou técnico. Com relação à dança, os alunos relataram suas lembranças das aulas de Educação Física, nas quais ensaiavam coreografias para as festas juninas.



Com base na memória dos alunos, iniciamos uma nova etapa do trabalho, situando historicamente cada experiência relatada. Falamos sobre as manifestações de ensino da arte proposta pelos jesuítas e suas influências na educação brasileira, sobre a concepção de ensino tradicional, sobre o movimento da Escola Nova e seus ideais, sobre o Tecnicismo, bem como sobre as concepções de ensino progressistas que marcaram as últimas décadas do século XX, e perpassam o início do século XXI.

Durante essa retrospectiva enfatizamos o ensino do teatro, pois nesse processo histórico do ensino da arte, a visibilidade atribuída às artes cênicas não é a mesma das Artes Visuais, o que se confirma nos relatos dos alunos:

Aluno 1 – *“Eu nunca tive aula de teatro. Eu só me lembro de desenhar”.*

Aluno 2 – *“A gente fazia releitura de obras [...]”*

Aluno 3 – *“Eu só tive história da arte [...]”*

Aluno 4 – “Minha professora ficava falando da vida dos artistas depois tinha que fazer releitura”.

Aluno 5 – “O que eu mais me marcou foi um professor que fez máscara de gesso moldada no rosto da gente [...]”

O ENSINO DO TEATRO NO PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A partir do estudo das correntes pedagógicas que direcionaram a organização escolar no contexto brasileiro, em meados do século XX e início do XXI, consideramos como impulso para a compreensão do ensino da arte e suas especificidades, o processo histórico pelo qual as escolas brasileiras situaram o ensino da arte no currículo escolar e extracurricular.

Os períodos em que as ideias pedagógicas surgiram na educação brasileira, bem como a contextualização do ensino da arte nesse processo histórico foi orientada pelas “hipóteses de trabalho” apresentadas nos estudos desenvolvidos por Demerval Saviani (2010, p.14):

“1º período (1549 – 1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional”. Durante esse período, a arte exerce um papel importante no processo de catequização dos indígenas. Por meio da arte como recurso pedagógico, os padres jesuítas doutrinavam as crianças e, conseqüentemente, atingiam os adultos.



O Desembarque de Cabral – Oscar Pereira da Silva

O Padre José de Anchieta, embora tenha se dedicado a catequizar os indígenas, foi o único a se comunicar com o povo por meio da língua tupi guarani, português e espanhol, mas foi por meio da arte que ensinou e doutrinou. Embora a arte tenha sido utilizada como recurso, Anchieta iniciou um processo de educação formal. Assim, a utilização da arte na sua prática pedagógica é considerada uma das primeiras manifestações de ensino da arte no Brasil, após a vinda dos colonizadores.

Com seus textos dramáticos, Anchieta fazia do teatro um meio de convencimento sobre os ideais cristãos. Na obra “ O auto de São Lourenço ”, a relação de poder estabelecida entre os índios e os ideais da Igreja é evidente; a qual pode-se identificar na fala do personagem Guaixará:

(...) Molesta-me a boa gente fazendo-me crua guerra;
O povo está diferente:
Quem o mudou de repente,
Para danar minha terra?

Só eu vou
O que nesta aldeia estou
Como seu guarda vivendo.
Às minhas leis eu a rendo
E daqui longe me vou
Outra aldeia revendo.

Como eu, no mundo, quem há?
Eu sou bem conceituado, eu sou
O diabão assado.
Que se chama Guaixará,
Em toda a terra afamado (...)"

(ANCHIETA, 1977, p. 156)“



A Primeira Missa no Brasil - 1860 - Victor Meireles

“2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2010, p.14). Durante aproximadamente duzentos anos, o ensino brasileiro esteve sob o comando dos jesuítas, que instituíram colégios e seminários regidos por uma concepção de ensino tradicional, de vertente religiosa, mas, em 1759, a reforma pombalina da instrução pública expulsou os jesuítas do Brasil, dando início a um novo tempo, no qual passou a vigorar a educação laica.

O ensino da arte estava voltado para a prática do desenho, para os trabalhos manuais e para o canto orfeônico. Valorizavam-se as habilidades manuais e os dons artísticos, numa perspectiva utilitarista da Arte. Ao professor, cabia o papel de transmissor do conhecimento.

As práticas do teatro e da dança estavam diretamente vinculadas às festividades, cuja função era a de apresentação, para a qual os estudantes tinham apenas que decorar textos e ensaiar passos de dança.

“3º Período (1932 -1947): Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova” (SAVIANI, 2010, p.14). O ideário da pedagogia nova se instaura, embora ainda tenha de medir força com o grupo defensor de uma educação voltada para os princípios religiosos. Com relação ao ensino das Artes, o período foi marcado pelo início das atividades na “Escolinha de Arte do Brasil”, criada pelo artista Augusto Rodrigues (1913 - 1993) e pelas artistas Lúcia Alencastro Valentin (1921) e Margareth Spencer (1914). Também se destacaram, na época, a valorização e o reconhecimento do trabalho artístico infantil, cujo ápice foi a exposição de arte infantil realizada no Museu Nacional de Belas Artes, do Rio de Janeiro.

Sob a influência da estética modernista, o ensino da arte, embora ainda não fosse obrigatório nos currículos escolares, estava direcionado para o desenvolvimento natural da criança e para o seu processo criativo, com ênfase na autoexpressão.

Nessa época, os professores foram influenciados por várias correntes teóricas, como, por exemplo, pelas do norte americano John Dewey 2012, “Nós só pensamos quando nos defrontamos com um problema”. do suíço Emile Jaques Dalcroze 2012, “A música transporta sua harmonia, sua melodia, seu ritmo, sua frase, seus silêncios para falar à nossa alma”.

do austríaco Victor Lowenfeld

“Uma criança de dois anos, por suas condições, não pode copiar um círculo, embora algumas crianças dessa idade sejam capazes de copiar uma linha.

Com efeito, as garatujas não são tentativas de retratar o meio visual infantil.

Em grande parte, os próprios rabiscos baseiam-se no desenvolvimento físico

e psicológico da criança, não em alguma tentativa de representação”
(...)(1977.. p.2)

e do inglês Herbert Read 1986. .p. 95 -“O homem deve se tornar um artista e preencher seu tempo de lazer recém descoberto com atividade criativa

AS REFERÊNCIAS PESSOAIS ENTRAM EM CENA

No decorrer dos estudos sobre o processo histórico da arte educação no Brasil, os alunos foram identificando suas referências pessoais e tecendo comentários, como:

Aluno1 - “*Nas aulas de educação artística, quando eu era pequena, minha professora sempre colocava música enquanto desenhávamos [...] ela dizia que era para a gente ficar mais calmo [...]*”

Aluno 2 – “*O que eu mais gostava era quando usávamos tinta [...] e aquele aventalzinho de plástico para não sujar [...] Mas eram poucas as vezes [...] acho que fazia muita sujeira [...]*.”

As experiências artísticas dos estudantes se tornaram mais vivas quando discutimos a educação artística dos anos de 1970 e, embora já tenha se passado mais de três décadas, são muito fortes os resquícios dessa época.

Desse modo, apresentamos aos alunos a Lei de Diretrizes e Base 5692/71, destacando a presença da Educação Artística como parte integrante dos currículos escolares. O artigo 4º dessa lei reza que:

Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Ainda de acordo com o artigo 7º, da mesma lei:

A LDB 5692/71 pode ser.....
consultada em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L_5692.htm (lsoo?)

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto a primeira, o disposto no Decreto – Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Após a leitura do texto da lei, perguntamos aos estudantes o que pensavam sobre ela e em que a educação artística teria contribuído para o desenvolvimento estético/cultural do povo brasileiro. A princípio, eles não compreenderam qual a intenção da pergunta, já que a resposta era óbvia. Depois de tantos esforços, estudos e engajamento por parte de muitos artistas, a educação artística, para todos os estudantes brasileiros, só poderia ser uma conquista.

Diante dos fatos históricos, propusemos, aos estudantes, um debate sobre a situação política do Brasil, nos anos de 1970, período em que a Lei 5692/71 foi promulgada. Várias questões foram levantadas, mas naquele momento, pretendíamos que os estudantes percebessem os interesses políticos implícitos e explícitos que perpassaram a implementação da Lei de Diretrizes e Bases para educação do país e a concepção pedagógica tecnicista.

Apresentamos a eles, as propostas pedagógicas para a Educação Artística, as quais lhes provocaram um sentimento de indignação, pois muitas das práticas artísticas daquela época fazem parte da sua memória estudantil. Dentre as imagens mais lembradas pelos alunos estavam os desenhos prontos, chamados “desenhos pedagógicos”, embora também não tenham deixado de destacar os cartões feitos para as datas especiais, as cestas de Páscoa, as máscaras de coelho, as bandeirinhas para as festas juninas e casamentos caipiras, as encenações da Independência do Brasil e as danças folclóricas preparadas durante o mês de agosto, dentre tantas outras realizadas nas diversas datas do calendário cívico.

Creemos que o tecnicismo pedagógico presente no imaginário dos estudantes precisa ser discutido e compreendido para então se reorganizar conforme as necessidades do mundo contemporâneo.

Como os estudantes envolvidos no processo de trabalho demonstraram grande interesse em aprofundar seus conhecimentos, então dedicamos momentos das aulas para contextualizar melhor cada momento histórico pelo qual passou o ensino da arte. Para tanto, retomamos conteúdos que já eram de conhecimento dos estudantes, tais como a Semana de Arte Moderna, realizada

em São Paulo, em 1922. Propusemos a eles que relembassem o assunto para que então pudéssemos pontuar alguns aspectos relevantes que influenciaram o desenvolvimento estético brasileiro da primeira metade do século XXI.

Construímos então, um mapa mental ressaltando momentos, como o surgimento do Museu de Arte Moderna e Contemporânea, a expansão da música popular brasileira, o Manifesto Antropofágico, de Oswald de Andrade, a encenação de “Vestido de Noiva”, de Nelson Rodrigues, entre tantos outros. A esse mapa o denominamos “*marcas de um tempo*”. O mesmo foi primeiramente pensado e em seguida construído por meio de colagens.

Marcas de um Tempo



Esse trabalho suscitou empolgação nos estudantes, especialmente quando perceberam que a educação não se coloca à margem dos acontecimentos sociais, mas como algo que impulsiona e decide o rumo da formação cultural de um povo. Assim, iniciamos uma nova etapa do trabalho, na qual passamos a analisar os documentos oficiais que norteiam o ensino das artes no Brasil.

A partir das leituras e seminários, a contextualização do ensino da arte no país se tornou mais visível e significativa para os alunos, e propusemos a leitura e reflexão da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, restringindo as discussões ao ensino da arte .

Foi discutida a obrigatoriedade do componente curricular **Arte** e suas necessidades específicas, bem como, a da formação profissional. Assim sendo, a ênfase da discussão girou em torno do paradoxo existente entre a realidade em que o ensino da arte se encontra e a formação acadêmica proposta pelos currículos das licenciaturas.

Os estudantes estavam certos de que, ao concluírem uma licenciatura em teatro, dariam aulas específicas de teatro, pois desconheciam a forma como o componente Arte integra os currículos escolares.

A Lei, delinea o resgate dos conhecimentos específicos da arte, no entanto, dão margem a interpretações e dúvidas, pois não aponta para o perfil do profissional responsável pelo ensino da arte; um professor generalista, especialista ou polivalente? Da mesma forma no que se refere às especificidades do componente curricular; estas devem ser abordadas de maneira integrada ou autônoma?

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos [...] (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)

Considerando as exigências da Lei 9394/96, a Arte se faz presente na Educação Básica. No entanto, o caráter genérico atribuído a esse componente curricular não aponta para as especificidades de cada uma das artes o que integram – teatro, dança, artes visuais e música - possibilitando assim, às instituições de ensino, diferentes interpretações que interferem tanto no tratamento dado às artes como na formação do profissional que ministra essas aulas.

Com relação ao ensino da música, a Lei a compreende apenas como conteúdo do componente curricular Arte. Nesse sentido, não há exigência de um profissional licenciado para ministrar as aulas:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo *(Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)*.

Diante do exposto na Lei 9394/96, propusemos aos estudantes a análise de outros documentos que norteiam o ensino das artes no Brasil e, em especial, no Estado do Paraná e no Município de Curitiba. Dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná e Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba.

Esses documentos foram amplamente discutidos pelos estudantes, os quais puderam analisar e compreender como as diferentes artes – teatro, dança, artes visuais e música – integram os currículos escolares de diferentes instâncias: Nacional, Estadual e Municipal.

Além da análise dos documentos citados, foram discutidas as propostas pedagógicas presentes em cada um deles.

REVER CONCEITOS É UMA ATITUDE NECESSÁRIA

Durante a análise dos referidos documentos, apresentamos aos alunos a Lei nº 11.645, de 2008, que versa sobre, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.nos currículos escolares. Tal assunto gerou uma grande discussão na turma, e proporcionou perceber que os argumentos apresentados pelos estudantes acerca das questões étnico-raciais ainda eram superficiais.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. *(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).*

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. *(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).*

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. *(Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).*

Com o intuito de ampliar os referenciais dos alunos, propusemos um seminário para discutir sobre os aspectos históricos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, da qual o negro faz parte; bem como, procuramos destacar a influência afro na produção artística brasileira, em especial, na área do teatro.

TEORIA E PRÁTICA: É PRECISO EXERCITAR

O caminho percorrido foi esclarecedor para os alunos, pois lhes permitiu, compreender a origem de suas próprias memórias e referenciais estético-culturais, mas era preciso pôr em prática os saberes construídos. Portanto, o desafio de planejar a própria prática docente estava apenas no começo.

Discutimos sobre a importância de planejar as ações que executamos no dia a dia, bem como a de planejar a prática docente. Neste sentido, foram apresentadas a eles algumas possibilidades didáticas de registro do planejamento. Optamos por um modelo que seria desenvolvido no ano seguinte, durante o estágio obrigatório do curso. Assim, propusemos a eles um desafio: organizar um planejamento para três aulas de teatro. Para isso, os alunos deveriam visitar a exposição “*Caracteres – Retratos em Preto e Branco*”, do artista Tom Lisboa, pois esta seria a base para organização do planejamento.

Após a visita, discutimos sobre as impressões que a exposição causou nos alunos e, em seguida, eles falaram sobre quais relações poderiam estabelecer com o teatro.

Cada aluno se deteve num aspecto da exposição e correlacionou com os saberes construídos nas diferentes disciplinas do currículo da Licenciatura. Então perguntamos como cada aluno apresentaria aqueles conteúdos expostos em aulas para os estudantes do Ensino Fundamental, Fase II? No primeiro momento, eles relataram várias atividades possíveis de serem realizadas. Então, perguntamos qual seria o objetivo de se propor aquelas atividades? Os alunos não tinham respostas concretas para a nossa pergunta, exceto aqueles que já exerciam a docência. Discutimos então o que são objetivos, conteúdos e atividades, bem como a avaliação pautada em critérios.

Os alunos estavam instrumentalizados para enfrentar o desafio lançado. Os planejamentos foram organizados e apresentados à turma.

Assim, acredito que para aqueles meninos e meninas licenciados do curso de Teatro, cabe o papel do velho Gepetto, qual seja o de reescrever a história da arte educação brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem, NORRINGTON, Miriam Guedez de Tullio.. **Pinóquio às avessas:uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores.** São Paulo: Verus, 2005.

ANCHIETA, José. Teatro de Anchieta. ANCHIETA, José. Teatro: auto de São Lourenço: auto na aldeia de Guarapari. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BARBOSA, Ana MaeTavares Bastos. Das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.5692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei n.10639 de 09 de janeiro de 2003.

CURRÍCULO BÁSICO para escola pública do Estado do Paraná. Curitiba. 2003.

CURITIBA. *Diretrizes Curriculares para educação municipal de Curitiba - Ensino Fundamental*. Curitiba: SME, vol. 3, 2006.

LOWENFELD, Viktor - BRITTAIN. W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo : Mestre Jou 1977.. p.2

READ, Herbert. **A Redenção do Robô. Meu encontro com a educação através da arte** São Paulo: Summus, 1986. .p. 95

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

http://pensador.uol.com.br/autor/john_dewey/ acesso em 19/12/2012.

<http://www.neilaabraham.com/index2.asp> acesso em 19/12/2012.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EM ARTE: O QUE SE PENSA E O QUE FAZ?

CONSUELO ALCIONI B. D. SCHLICHTA^{***} Doutora em História e Mestre em

Educação, pela UFPR. Professora de Fundamentos do Ensino da Arte e Desenho, do Curso de Artes Visuais, na Universidade Federal do Paraná. Pesquisa história das representações artísticas, Brasil século XIX; leitura da imagem e fundamentos teórico-metodológicos do ensino das artes visuais. Integra o Núcleo de pesquisa Educação e Marxismo e o Grupo de Pesquisa Artes Visuais: Teoria, educação e poética (UFPR).

As investigações e estudos sobre a educação em arte – o que se pensa e o que se faz – sinalizam para dois argumentos: a) a arte não é uma coisa complicada, embora muitas vezes nos façam acreditar que assim o é; b) nunca é cedo nem tarde demais para dispor um acervo de imagens desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ao contrário, alunos e educadores podem não só se familiarizar com esse imaginário, como também começar a partilhá-lo.

Nesse sentido, Lucy Micklethwait (1994, p.05) argumenta: devemos tratar as pinturas como se fossem figuras, iguais aquelas dos livros de histórias infantis. Por exemplo, junto com as crianças, devemos procurar ver os detalhes, conversar sobre as cores, sobre o que a figura lhes faz sentir. As crianças, especialmente

as da Educação Infantil, podem reagir diante de figuras muito detalhadas, enquanto os alunos das séries mais avançadas podem avaliar o uso do espaço em uma estampa japonesa ou a sensação de primavera em uma pintura impressionista. Micklethwait (1994, p.05) lembra que, quando seus filhos eram pequenos, recortava reproduções de pinturas de revistas e as fixava nas paredes da cozinha “do piso ao teto”. Diz ela, que colocava as mais interessantes na altura de seus filhos.

De fato, o acesso a um conjunto de imagens – reproduções de pinturas, gravuras, esculturas e também de gravuras de calendários, de gibis, de livros de história ilustrados, em quantidade e qualidade suficiente para que possam ser apreciadas – é insubstituível. Só de olhar imagens de pinturas, esculturas e gravuras, todos nós podemos aprender muita coisa. Mas há uma ressalva a fazer: o insubstituível mesmo é a visita aos espaços museológicos e o contato ao vivo e em cores com a produção artística e cultural local, nacional ou internacional. Enfim, o contato com um acervo imagético já proporciona às crianças e aos jovens – e por que não dizer aos educadores – uma experiência única. No entanto, não é suficiente ver muitas imagens para que desde pequenos todos desenvolvamos uma autonomia diante do mundo visual em que vivemos. Depois, honestamente, podemos afirmar que os argumentos de Lucy Micklethwait são novos? De fato, eles não o são, mas repetidos por Louis Porcher (1982), por exemplo, entre outros autores, ainda mantêm sua força e desempenham um papel decisivo na crítica à concepção de arte e à produção e apreciação como práticas restritas aos talentosos.

A ressalva é importante, pois o discurso de que a arte tem por fonte o mistério foi amplamente disseminado, justificando as oposições: ciência *versus* arte, razão *versus* emoção, o trabalho (e o que pode ser apreendido) *versus* o prazer, a gratuidade, a espontaneidade. Mas, esse discurso não explica por que a Arte é vista como um fazer restrito aos seres dotados, naturalmente, de talento; Porque a Arte é entendida como uma atividade infantil, como “coisa de criança”, que tem tempo livre para desenhar, pintar, recortar e colar, desde que antes tenha realizado as outras atividades consideradas importantes. Em suma, de acordo com Louis Porcher, o que raramente se explicita é: por que a arte, historicamente, permanece afastada do grande público? Por que os produtos da arte não se repartem reparam por igual entre as classes sociais, destinando-

se à população em geral apenas o saber elementar, tais como a leitura, a escrita e a matemática?

No sentido de explicitar essa contradição, o fio condutor da análise de Porcher (1982, p. 14) é a crítica a duas confusões complementares que ainda perpassam o ensino da arte:

Por um lado, predomina a ideia de que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso aos valores estéticos obedece a leis quase misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância secundária ou indireta.

Concordando com o autor, é pelo menos discutível certas impressões difundidas *vox populi*, incorporadas inconscientemente às práticas educativas, que sustentam a visão de que a arte é um fazer resultante de *inspiração criadora*, restrita aos talentosos ou dotados de uma capacidade *natural* para criar. Assim, cabe problematizar: o que leva muitos educadores a acreditarem que não se aprende nem se ensina arte? Por que ainda se mantém forte, no âmbito da escola, a visão de que a produção e a apreciação da arte se destinam a poucos dotados de talento *inato*?

O que mantém viva essa crença é a visão de que as obras de arte são manifestações superiores, procedentes de uma origem mítica. Ainda hoje, acredita-se “que as obras de arte transcendem as transformações históricas e as diferenças culturais e, por isso, estão sempre disponíveis para serem desfrutadas – como ‘uma linguagem sem fronteiras’ – por homens de qualquer época, nação ou classe social”, e que basta uma atitude de acolhimento para receber sua “revelação” (CANCLINI, 1984, p.8).

Esse autor nos leva a deduzir que, na prática, a crença de que o artístico se realiza, essencialmente, na obra de arte e de que ela é autônoma, traduz-se, primeiramente, em um currículo centrado na noção generalizada de que é naturalmente fácil ler uma imagem. Esquece-se de que a leitura realizada por um aluno com conhecimento precário dos códigos de construção da imagem é de caráter mais emotivo do que cognitivo, e de que a sensibilidade estética não é um atributo inato ao sujeito, nem o senso estético uma qualidade natural ao objeto. Ao contrário, a leitura de imagens, enquanto *práxis* mediada pelo

educador em arte, requer um campo de conhecimentos interdisciplinares, tanto artísticos quanto históricos, que sustentem a sua leitura e interpretação.

É por isso que, abrindo um parêntese, se impõe também a necessidade de analisarmos o que se sabe e o que se fala sobre *mediação*. Seria ela um meio de “despertar” a consciência cultural? Seria o caso de “despertá-la” ou tal como propõe Rancière (2005), a mediação seria uma forma de partilha do objeto artístico por todos os homens e mulheres? Ao mediador cultural caberia “despertar” ou promover um adensamento de sua experiência estética? Para uma análise crítica dessa questão, nossas referências são, principalmente, Adolfo Sanchez Vázquez (1978) e Lev Vigostky (1998).

Retomando nossa reflexão anterior, é também recorrente o argumento da “genialidade” dos “grandes mestres” da História da Arte, que leva à crença de que a criatividade é uma capacidade que pertence exclusivamente à esfera do talento individual. Justifica-se, assim, a ausência da atividade criadora na vida da grande maioria. Aliás, tanto a prática quanto a apreciação da arte sofreram em virtude desse argumento idealista da arte como um fazer restrito aos talentosos.

Sobre essa questão, Canclini (1984, p.8-9) argumenta: “essa aproximação irracional e passiva do público é o correlato da inspiração ou do gênio, atribuídos ao criador para justificar o caráter excepcional das obras”. Na verdade, “a estética liberal não oferece explicações racionais acerca do processo de produção nem acerca do processo de recepção da arte”. Além disso, desconecta “as obras de suas condições de produção e recepção”, pois pressupõe que objetos artísticos tão díspares, a exemplo das esculturas renascentistas, da cerâmica marajoara, dos cartazes cubanos, possam ser alçados a uma universalidade abstrata. O autor conclui que: “Essa universalidade abstrata nunca existiu, na realidade e só alcançou certa vigência, nos últimos séculos, pela imposição dos padrões estéticos europeus e norte-americanos aos países dependentes” (CANCLINI, 1984, p.8).

Conforme o autor, não podemos nos esquecer de que, no modelo social, econômico e político atual, arte e trabalho, emoção e razão são separadas; de que o mito do trabalho artístico como criação superior a todas as demais formas de trabalho encobre o fato de que, primeiro, em uma sociedade como a nossa, na qual todos os bens apresentam-se como mercadorias, também o conhecimento e a produção artística não são distribuídos por igual; segundo,

de que os significados da arte não são revelados, e que tanto a apreciação quanto a criação de objetos envolve, sem dúvida, trabalho; por fim, de que o artista, longe de ser alguém fora da realidade, sempre à espera da divina inspiração para criar, também se vale de códigos da linguagem, de materiais e instrumentos, inclusive de lápis, de caneta, e talvez, de um telefone.

Nesse sentido, seu trabalho exige domínio da linguagem e permite concluir que a contribuição da educação em arte se dá na perspectiva da *formação dos sentidos* necessários à leitura e à interpretação do significado dos objetos, inclusive os artísticos; na *elevação do nível de sensibilidade* em consonância com o processo de iniciação artística (PEIXOTO, 2003, p. 47-48). Essas são as duas facetas integrantes de um mesmo processo de mediação. Assim, a apreciação – a leitura, a interpretação e a produção de novos sentidos – longe de ser mera assimilação do repertório de alguém, exige um acervo, um conjunto de saberes do apreciador, e um esforço de interpretação da produção artística, para vê-la como a expressão *de* alguém *para* outro alguém e como uma mensagem a ser compreendida. Por conseguinte, como se dá a formação da percepção estética? Partindo dos sentidos do termo “imagem”, o que a distingue de outros textos?

Para Damasceno (2004, p. 32), uma imagem “é uma semelhança feita a partir de um modelo com o qual e para o qual difere em algumas coisas, pois certamente não se identifica completamente com o arquétipo”. As imagens, nesse sentido, são *representações*, e enquanto sistemas simbólicos são interpretações; porém, o que é dado a ver nas imagens? Sua leitura implica a apreensão de suas duas facetas: a transparência e a opacidade.

Segundo Chartier (2002, p. 165), uma imagem representa, torna presente qualquer coisa ausente, é um modo de reapresentação do ausente. Essa é a sua transparência, mas se tomamos sua segunda função: a opacidade, a imagem pode também exibir sua própria presença enquanto imagem. Nesse sentido, ela é o representante, o substituto de qualquer coisa que ela não é, e que não está presente.

Vejamos um exemplo bem esclarecedor proposto por Francis Wolff (2005, p. 39): “Olho um retrato de Descartes feito por Franz Hals. Digo: ‘É Descartes, é efetivamente ele, reconheço seu sorriso e sua altivez’”. Seguindo a linha de raciocínio de Wolff, observamos, nesse caso, a imagem na sua transparência, pois vemos um retrato de Descartes; mas quando dizemos: “É Franz Hals, é

realmente ele, reconheço sua maneira e sua desenvoltura”, significa que vemos Franz Hals, um estilo, um momento da História da Arte. É aí que entramos na opacidade da imagem.

Sobre essa base, ler uma imagem é, ao mesmo tempo, assimilar a sua *transparência* (o que se quer mostrar, no caso, um retrato de Descartes) e a sua *opacidade* (do que não se vê, ou seja, uma pintura de Franz Hals), conforme exemplo de Wolff (2005, p. 39):

A imagem torna Descartes presente para mim, e (genialmente) sua personalidade, aí está a sua transparência; mas o autor dessa presença não pode ser o próprio Descartes, *o próprio autor dessa presença está ele mesmo presente na imagem*, ou ao menos a imagem reflexivamente remete à sua causa, Franz Hals, seu estilo, sua personalidade, seu caráter, sua época, etc. É isso a opacidade da imagem. E é isso que lhe dá valor artístico. Como testemunho de Descartes, nós a olhamos em transparência; como obra de arte, a consideramos em sua opacidade, julgamos o trabalho de Franz Hals.

Avançar na leitura da produção artístico-visual implica em ir além da sua transparência, indagando seus sentidos; porém, como alerta Marin (2000, p.19), sempre levando “em conta o que, na página escrita ou impressa, transborda a própria leitura graças a elementos e efeitos de visualização ou de iconização que, embora sejam ‘marginais’, não são de modo algum inocentes”. Daí a necessidade das atividades de mediação, de leitura e interpretação para além da transparência e de apropriação da imagem na sua opacidade, pois contribuem para que homens e mulheres aprenderam a se orientar, a encontrar sentidos e pontos de referência que lhes permitem interpretar “a oposição entre os discursos”, por trás de dois diferentes projetos de direção da sociedade: “o burguês e o proletário”; que correspondem a dois projetos de educação também antagônicos (LOMBARDI, 2008, p. 7). Apresentamos aqui, com mais clareza, onde queremos chegar: da leitura de imagens, da abordagem de sua transparência a sua opacidade, chegar à construção de um olhar crítico sobre as condições e os processos que sustentam as práticas de produção de sentidos, no entendimento de que as visões de mundo não são desencarnadas; de que os significados da cultura são engendrados nas relações sociais, econômicas e políticas específicas do modelo de sociedade atual.

Isso resulta em uma dependência dupla: se a arte é “um modo de relação dos homens com os objetos, cujas características variam segundo as culturas,

os modos de produção e as classes sociais” (CANCLINI, 1984, p. 11), a mediação desempenha um papel decisivo não só no processo de construção do olhar, mas também no conhecimento da realidade humano-social.

Sem sombra de dúvida, a apreciação de imagens é uma das principais práticas no âmbito do ensino das Artes Visuais, pois se trata de uma maneira especificamente humana não só de assimilar, mas também de produzir representações fundamentadas na história humana e social. Em verdade, muitas vezes nos esquecemos de que a imagem também é um discurso por meio do qual alguém tende a impor uma autoridade e legitimar uma visão, e de que, como tal, carrega conhecimentos e desconhecimentos ao mesmo tempo. Por isso, é preciso ver as imagens na sua complexidade já que, embora aspirem à universalidade, são sempre marcadas pelos interesses de alguém. Enfim, o exercício de mediação – obra, autor, leitores – pode contribuir sobremaneira para tornar visível o significado humano objetivado nas obras de arte (SCHLICHTA, TEUBER, 2011).

Eis o papel que se reivindica para o educador: ser mediador da relação entre os sujeitos e a produção artístico-cultural da humanidade. Mas afinal, qual a definição de mediação e de mediador? Além disso, podemos afirmar que a imagem, assim como um texto escrito, exige uma alfabetização? Como representação da realidade humana e social, a imagem é apenas um reflexo da realidade? O que impulsiona os educadores em arte para o uso da imagem: o valor mais pragmático do exercício de leitura em sala de aula, muitas vezes, restrito à descrição do que se vê ou o valor epistemológico da mediação, como instrumento de partilha da cultura e da arte?

Assim, abordamos aqui, o papel que se reivindica para o educador: ser mediador da relação entre os sujeitos e a produção artístico-cultural da humanidade e, retomando a noção de mediação, anteriormente alinhavada, qual a contribuição do educador em arte na mediação ou socialização do conhecimento produzido pela humanidade? Como estabelecer estratégias de mediação, sem perder de vista seu caráter de dispositivo de acesso? Iniciemos, pois, pela abordagem da mediação como uma ação que insere: “o fenômeno artístico, o autor, a obra, os difusores e o público” (CANCLINI, 1984, p. 3).

A MEDIAÇÃO COMO UMA RELAÇÃO ENTRE SUJEITOS E A ARTE

No caso do ensino da arte, partimos da compreensão da mediação, principalmente como “partilha do sensível”, assim explicada por Rancière (1995, p.7):

Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto partilhado e a divisão de partes exclusivas.

Entendemos, então, partilha como repartição ou compartilhamento: fazer a partilha dos bens, uma divisão, uma repartição, ou seja, tomar um “quinhão” ou compartilhar algo. Em outros termos, “partilha” implica tanto um “comum”, por exemplo, a cultura, quanto um lugar de disputas por esse comum. A “partilha do sensível”, por consequência, é uma espécie de distribuição de lugares e de ocupações, um modo negociado de visibilidade, que “faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce” (RANCIÈRE, 2005, p.16).

A mediação, partindo da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, é um processo, uma relação que se estabelece entre sujeitos construtores de sua aprendizagem. No entanto, concordando com esse autor, o desenvolvimento depende da aprendizagem, por isso seu argumento sobre a relevância dos mediadores do conhecimento, nas suas formulações teóricas. Nesse sentido, além de pressuposto teórico-metodológico do ensino da arte, a mediação é o elo entre dois atores, um modo de relação dos alunos, a princípio, com o auxílio do educador ou de colegas da mesma idade, com a produção artístico-visual. É o que Vygotsky (1998, p. 97) denomina de zona de desenvolvimento proximal:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de solução de problemas sob a direção de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Partindo da reflexão desse autor, Schlichta e Teuber (2011) afirmam que a mediação é um processo permanente de significação e de apropriação dos instrumentos para conhecer o mundo. Contudo, dar significado não é descrever o que vemos, aparentemente, em uma imagem, mas nos inteirarmos da visão, da perspectiva do outro, e acima de tudo, de seus interesses. Isso significa que, na visão dessas autoras, as abordagens meramente descritivas das imagens, seguidas de exercícios de releitura restritos à cópia de reproduções das obras de arte não cabem mais; afinal, a leitura é sempre acompanhada de interpretação.

Assim, superamos o viés idealista da leitura como descrição, como apreciação e como mera contemplação de coleções de obras, pois se o consumo é um momento constitutivo da obra, a mediação é o reconhecimento não só do autor, mas também do leitor como sujeito participante, com direito ao seu “quinhão” na partilha dos bens simbólicos. Mediar, então, é compartilhar o valor cognoscitivo da arte, como meio de expressão ou de criação de “objetos que o expressam, que falam dele e por ele” (VÁZQUEZ, 1978, p.69).

Levando em conta que a mediação é lugar de distribuição dos bens culturais e de ação e não apenas de contemplação passiva, é necessário, pois, examinar atentamente as práticas de mediação, colocando em xeque a ideia de que a leitura requer uma resposta universal. Como se depreende do que dissemos anteriormente, muitas vezes, nos esquecemos de que grupos hegemônicos

constroem “representações” do mundo real (isto é, descrições que podem ser codificadas na lei, na literatura, assim como nas imagens) que mantêm os interesses de seu poder ao fazer essas desigualdades parecer “naturais.” Dois exemplos poderiam ser: a representação da classe trabalhadora como uma turba perigosa ou como beneficiários agradecidos da riqueza e do valor “aristocráticos”; das mulheres como objetos sexuais idealizados ou como domésticas maternais (FRASCINA, 1998, p.94).

Isso significa que as imagens não estão acima das transformações históricas e das diferenças culturais, por conseguinte, não podem ser apreciadas como uma linguagem sem fronteiras, feita por sujeitos de qualquer tempo ou classe social. De acordo com essa perspectiva, a percepção é uma competência que passa por um processo educativo de formação dos sentidos e pelas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida humana. É uma

“aptidão para receber e decifrar as características propriamente estilísticas” (BORDIEU, 1999, p.283). Assim, a percepção estética “distingue-se da percepção ingênua e, portanto, não-específica da obra de arte”. Ou seja:

Enquanto que a percepção ingênua, fundada no domínio prévio da divisão em classes complementares do universo dos significantes e do universo dos significados, trata os elementos da representação, folhas ou nuvens, como índices ou sinais investidos de uma função de pura denotação (“é um álamo”, “é uma tempestade”), a percepção propriamente estética enfatiza os únicos traços esteticamente pertinentes, a saber, tendo em vista o universo das possibilidades estilísticas os que caracterizam uma *maneira particular de tratar* as folhas ou as nuvens, isto é, um *estilo* como modo de representação onde se exprime o modo de percepção, de pensamento e de captação próprio de uma época, de uma classe, de uma fração de classe ou de um agrupamento artístico (BORDIEU, 1999, p. 283).

Na realidade, pensar acerca da *mediação* como processo de *partilha* da produção artística e cultural implica compreender o processo de formação dos sentidos humanos, a partir de uma perspectiva da arte como *conhecimento*, sem nos esquecermos de que o conhecimento, na perspectiva marxista, é uma *atividade* e não mera contemplação. É o que Pareyson (1984, p. 31) quer dizer quando afirma que a arte “ignora qualquer outro fazer que não seja aquele implícito no próprio conhecer”. Ora, levando em conta que a arte é também *trabalho* criador, conforme esclarece Vázquez, o que a distingue de outras formas de produção, no âmbito da sociedade capitalista? E o que diferencia o conhecimento artístico do científico ou do filosófico?

Vázquez (1978, p.35), mais uma vez responde essas questões, quando afirma:

A arte como forma de conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores humanizadas? Pois bem, são precisamente estes os objetos que interessam à arte.

De qualquer modo, o importante é não perder de vista que a prática é o fundamento do conhecimento. Para tornar a ideia mais clara, retomamos a crítica de Marx (1978), sobre a posição do materialismo tradicional, quando

argumenta que não há como conhecer a margem da atividade prática do homem e a perspectiva idealista, que considera o conhecimento como mero produto da consciência. Sobre essa questão, Vázquez (1977, p.152-153) também afirma que: “Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana”.

Adotando esse ponto de vista, apenas lembrando: conhecer, como uma prática humana, é uma atividade e não contemplação. Nesse sentido, o trabalho, por sua vez, é a condição necessária para o surgimento da arte, assim como da relação estética do homem com os produtos do seu trabalho e não o contrário.

É preciso que a produção exceda, de certa forma, o consumo para que o homem possa produzir objetos – como os artísticos – cada vez mais afastados de uma estreita significação prático-utilitária, ou seja, objetos inúteis sob um aspecto, mas úteis sob outro. É preciso que o trabalho alcance certo nível – no que se refere à sua produtividade, à sua utilidade material – para que se possa produzir objetos que superem sua função utilitária e que, sem excluir esta, cumpram uma função estética, ou objetos que se libertam completamente desta função prática para ser, antes de mais nada, obras de arte (VÁZQUEZ, 1978, p. 73).

Tudo nos parece claro e coerente. Todavia, tendo em vista os discursos confusos, a exemplo da visão idealista de conhecimento como mera contemplação, é necessário levar um pouco mais adiante a reflexão sobre a arte como forma de *trabalho criador e conhecimento artístico*.

A ARTE COMO FORMA DE TRABALHO CRIADOR E CONHECIMENTO ARTÍSTICO

Entre as concepções mais conhecidas da arte, é recorrente a sua interpretação como forma de conhecimento, “como visão da realidade” (PAREYSON, 1984, p. 30). No entanto, é preciso evitar caracterizar a arte tomando-se, exclusivamente, “esse aspecto cognoscitivo que, de certo modo, pode ser conferido a outras atividades humanas”, afinal, como alerta o autor: “a arte não tem, de *per si*, uma função reveladora, cognoscitiva, e menos ainda se

reduz a conhecimento, sobretudo quando se atribui um caráter contemplativo ao conhecimento”.

É tão somente nessa perspectiva que é possível entender a arte como forma de conhecimento, como uma atividade humana vital de apropriação do real. Nesse caso, para Vázquez (1978, p. 35):

a arte como conhecimento da realidade pode nos revelar um pedaço do real, não em sua essência objetiva, tarefa específica da ciência, mas em sua relação com a essência humana. Há ciências que se ocupam de árvores, que as classificam, que estudam sua morfologia e suas funções; mas onde está a ciência que se ocupa das árvores *humanizadas*? Pois bem, são precisamente estes os objetos que interessam à arte.

Em razão das imprecisões teóricas destacadas anteriormente, cabe considerar ainda que de modo rápido, as três palavras usadas pelos gregos para designar o “saber”: *doxa*, *sofia* e *episteme*. Conforme resume Ghiraldelli (1987, p. 41):

A primeira era *doxa*, que dizia respeito ao saber opinativo, ligado ao senso comum. A segunda era *sofia*, referente ao saber acumulado pela experiência de vida. A terceira era *episteme*, que era o saber elaborado, sistematizado, científico.

Pensando no processo ensino-aprendizagem, o autor argumenta que: “numa aula, o professor transmite aos alunos boa dose desses três. Todavia, é próprio de uma escola progressista, a socialização do saber epistêmico, em detrimento do saber opinativo e não rigoroso” (GHIRALDELLI, 1987, p. 41). Nessa linha de raciocínio, os conteúdos são extraídos da ciência, da filosofia, da arte, enfim, forjados por todos os homens e, por consequência, fazem parte do legado cultural da humanidade.

Porém, em tempos de indefinição teórica que se reflete na “rejeição pura e simples de tudo o que é clássico na educação escolar” e também de “identificação das ‘formas clássicas do ensino e do trabalho escolar’ com a escola tradicional”, não é tarefa fácil afirmar a necessidade do cultivo dos clássicos (DUARTE, 2008, p. 208). Afinal, o discurso hegemônico é de vinculação do clássico, segundo Lombardi (2008, p. 34), com “tudo o que é antiquado

e caduco”. Cabe explicitar os porquês de opor o clássico a tudo aquilo que é o novo, passando a tomar o processo de “transmissão-assimilação do saber sistematizado” como um ato retrógrado e a retomada da máxima do “aprender a aprender”, conhecida de velhos tempos, como algo “novo” (DUARTE, 2008, p. 207).

Saviani (1992, p. 21) esclarece que o “clássico” não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e, muito menos, ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Nessa perspectiva, o cultivo dos clássicos “assegurar, com certeza, maior erudição aos profissionais da educação”. No entanto, pisando com cuidado nesse terreno movediço, ele também chama a atenção para o “duplo e ambíguo significado” do termo “erudição”.

Por um lado, expressa um saber amplo e detalhado, sendo erudito alguém que domina os pormenores da ciência ou arte que cultiva. Por outro lado, reporta-se a um sentido depreciativo, significando uma multiplicidade de conhecimentos que não se articulam orgânica e criticamente. Por esse aspecto a erudição opõe-se a cultura, sendo entendida como um saber gratuito, descolado dos efetivos modos de pensar, agir, e sentir que definem a cultura (SAVIANI, 2009, p. 8).

Pois bem, concordando que a erudição não se restringe ao mero exercício de dissecação dos discursos anteriormente produzidos, parece óbvio que o conhecimento no ensino da arte, tal como em outras disciplinas, é “um instrumento que possibilita a esse discurso constituir-se como filosófico. Portanto, para passar do senso comum à consciência filosófica, é necessário cultivar, em algum grau, a erudição” (SAVIANI, 2009, p.9). Mas há uma ressalva: “ao considerar esse conteúdo como válido, não podemos ser ingênuos. Ou seja, não devemos ignorar que esse conteúdo está impregnado de interesses e assertivas ligados à ideologia dominante” (GHIRALDELLI, 1987, p.42-43).

É preciso, pois, distinguir os conteúdos vivos dos conteúdos arbitrários e impregnados de puro senso comum. Em relação a isso, Lefebvre (1991, p. 49-50) é muito esclarecedor, e explica que o conhecimento é prático, social e histórico.

Em primeiro lugar, o conhecimento é prático. Antes de elevar-se ao nível teórico, todo conhecimento começa pela experiência, pela prática. Tão somente a prática nos põe em contato com as

realidades objetivas. Em segundo lugar, o conhecimento humano é social. Na vida social, descobrimos outros seres semelhantes a nós; eles agem sobre nós, nós agimos sobre eles e com eles. [...] Finalmente, o conhecimento humano tem um caráter histórico. Todo conhecimento foi adquirido e conquistado.

Concluindo, então, os saberes,

a serem fornecidos em nossas escolas deverão ser conteúdos forjados na luta de classes pela direção da sociedade. Todavia, as camadas populares, através de seus intelectuais, podem e devem captar os elementos do conhecimento agregados à ideologia dominante, mas que não são inerentes a ele, e rearticulá-los em torno de interesses democráticos (GHIRALDELLI, 1987, p.43).

Dessa forma, os novos conteúdos incorporam “as conquistas científicas da humanidade” e, ao mesmo tempo, desvelam os “processos de dominação e exploração que a classe dominante tenta esconder”. Por último, como alerta esse autor: uma pedagogia progressista valoriza os conteúdos e o educador que é, sem sombra de dúvida, “o mediador entre a cultura e o aluno e que tem como tarefa garantir, no processo de ensino-aprendizagem, a apropriação dos saberes elaborados pelo conjunto da humanidade” (GHIRALDELLI, 1987, p.43).

Como conclui também Saviani (1986, p. 92), insere-se aí a razão de ser da escola, pois “realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política”. E, ainda que pareça óbvio, conforme alerta, se “se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política”. Nessa linha, Duarte (2008, p. 209) argumenta que, negar “o ato de ensinar”, é também negar “a própria essência do trabalho educativo”. Nesse sentido, também Saviani (1992, p. 20) afirma que, “o trabalho educativo, é um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ainda assim, como já enfatizamos, embora todos os educadores concordem que a educação tem um papel essencial, é evidente a oposição entre os discursos, o que significa também dois projetos de educação antagônicos: “o burguês e o proletário, correspondendo a dois modelos ideológica e epistemologicamente contrapostos e inspirados, respectivamente, no positivismo e no socialismo” (LOMBARDI, 2008, p. 7). Parece-nos, pois, que é

necessário superar a hipertrofia das formas, recuperando os conteúdos; adotar uma metodologia que nos permita concretizar o fim último da educação: a promoção humana (SAVIANI, 2009, p.81). Por fim, tentando dar conta de pensar a contribuição da educação em arte no processo educativo de formação dos sentidos, em especial da percepção estética, é mais do que necessário responder a uma última questão: que conhecimento se põe como fundamental à reabilitação, segundo Mészáros (2006, p.182), “dos sentidos e seu resgate da posição inferior atribuída a eles pela distorção idealista”?

A resposta, mais uma vez nos faz retomar o destino da arte: ser fonte de humanização, de criação de “uma sensibilidade genuinamente humana”, de ampliação da capacidade de reflexão, que só se realiza quando é partilhada de fato, quando amplia e revitaliza a sensibilidade, tornando o homem mais humano (PEIXOTO, 2003, p. 47-48). Por isso, com relação à importância da formação dos sentidos, em especial da percepção estética, tomamos de empréstimo as reflexões de Pierre Bourdieu (1999, p. 283), quando esclarece que a percepção ingênua distingue-se da percepção estética que, por sua vez, leva à posse das imagens, artísticas ou não, naquilo que elas são: representações.

De fato, contrariando a ideia de que a arte – conhecer ou fazer arte – é uma atividade irracional e *misteriosamente* inspirada, a tarefa do educador é abordar, de modo contínuo e sistemático, o conhecimento teórico-prático necessário à compreensão das representações artísticas. Essa é, sem dúvida, a especificidade do trabalho do educador, porém, ela não basta.

Assim, antes de concluirmos, é necessário esclarecer que, nesse quadro histórico, predominam duas perspectivas teóricas: na primeira, segundo Lombardi (2008, p. 34), faz-se necessária uma “profunda discussão sobre o papel da educação na reprodução social e, contraditoriamente, sobre o potencial revolucionário da educação no desenvolvimento social”, ou seja:

Para além de uma escola mistificadora e conformista, precisamos como educadores, acreditar no futuro, submetendo o presente a uma profunda, radical e rigorosa crítica que, desvinculando-se de tudo o que é antiquado e caduco, colabore com o processo de construção do novo (LOMBARDI, 2008, p. 34).

Isso nos traz de volta a questão do conhecimento no ensino da arte e a três problemáticas: a) como vencer o plano das boas intenções educativas

voltadas apenas para a mudança dos aspectos metodológicos? b) como superar argumentos perpassados de senso comum – a exemplo das máximas de que a arte e sua apreciação são práticas restritas a uma minoria misteriosamente agraciada por algum *dom* e constitui um privilégio daqueles que tem tempo para esse “ócio elegante” – que endossam o viés de que arte é um luxo, um enfeite, enfim, uma formação complementar sem importância? c) qual a contribuição do educador em arte nesse processo de formação dos sentidos? E, sobre o que se assenta a atuação do educador em arte? Parece óbvio, tendo em vista os argumentos anteriormente sistematizados, que o aprofundamento teórico-metodológico constitui, para o docente, a base fundamental sobre a qual assenta sua atuação, entendendo-se que a qualificação dos quadros docentes oportuniza uma atuação mais efetiva no processo de escolarização.

Mas a arte não é somente produção, é também invenção. Talvez daí a confusão, no sentido de se pensar que arte, enquanto criação/invenção, não é trabalho. A arte é, ao mesmo tempo, trabalho e invenção, e é por isso que, contrariamente ao que se pensa, constitui uma expressão do ser social desenvolvido, e só existe para aquele que desenvolveu a percepção, as formas de apreciação, as maneiras requeridas pela produção social-artística-cultural. Por consequência, quanto mais diversificadas as atividades criadoras, mais se desenvolve o ser social, mas se enriquece o humano. Trazendo esse raciocínio para o âmbito da escola, podemos concluir que é fundamental, ao aluno, o conhecimento da arte; ou seja, que lhe seja possibilitado o *conhecimento* dos diferentes estilos e, nesse sentido, compreender que a Arte

não é somente executar, produzir, realizar e o simples “fazer” não basta para definir sua essência. A arte é também *invenção*. Ela não é execução de qualquer coisa já ideada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. *Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer* (PAREYSON, 1984, p. 32).

Muito oportunamente, os argumentos de Pareyson chamam a atenção para a especificidade do trabalho do artista: *a criação* de novas maneiras de representação da realidade humana e social por meio das linguagens artísticas. Nessa linha de raciocínio, diferentemente do artista, em cuja atividade “execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis”, ao

educador cabe a tarefa de possibilitar ao aluno o conhecimento teórico-prático sobre as representações artísticas.

Ora, é preciso pensar a prática pedagógica articulada às determinantes de ordem econômica, política e cultural, para romper quer com um fazer centrado em exercícios de cópia, quer com a prática da livre expressão, por exemplo. A questão não é de mudança na *forma* de ensinar, mas de *socialização* do conhecimento produzido.

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência as últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo esta contradição (SAVIANI, 2009, p. 80-81).

Enfim, considerando que o problema não se reduz à criação de novas estratégias para o ensino, não basta o retorno ao conhecimento enquanto saber artístico. Na prática, é necessário criar as condições de transmissão e de assimilação, organizando-as de tal forma que o aluno passe, gradativamente, do não-domínio ao domínio do conteúdo. Por isso, concordamos com Porcher (1982), quando argumenta que a maioria não tem acesso aos códigos de apreciação e de produção artísticas por limites sócio-lógicos e não individuais.

É claro que a crítica e a superação da visão da arte como um acessório da cultura, um enfeite, uma formação complementar; de que é coisa de criança, cujo objetivo é apenas proporcionar prazer, diz respeito a cada um dos educadores em arte e exige de nós uma defesa intransigente da redistribuição da produção artístico-cultural, ou seja, da partilha do conhecimento sensível. Por isso, o acesso ao trabalho criador também na forma de arte é particularmente relevante, afinal, por direito, se é trabalho realizado e conhecimento produzido por toda a humanidade, é um patrimônio que já pertence a todos os homens, mulheres, jovens e crianças (SCHLICHTA, 2009, p.32-34).

Pode ser que alguém argumente: “espere aí, isso não é uma utopia?” Sim, não podemos negar. Porém, se a arte continua em um patamar secundário, dividindo com a cultura o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, aí entra a utopia. Em complemento a isso, uma verdadeira democratização do acesso à arte passa pela familiarização cultural e artística do aluno e ambas – a democratização e a familiarização – dependem da ampliação das práticas de leitura do imenso repertório de textos visuais ou verbais que abarca desde a produção artístico-visual, cinematográfica, a apreciação das HQs, fotografias, mapas, charges, gráficos, *outdoors*, etc. até poemas, cartas, receitas culinárias, bulas de remédio, depoimentos, cardápios de restaurante, artigos de jornal, *e-mails*, cartões postais, etc. Nesse sentido, tanto os textos verbais quanto os visuais passam a ocupar um lugar de destaque nas práticas escolares. Por consequência, a apropriação dos sentidos das palavras, dos discursos, das imagens, exige cada vez mais, não só do aluno, mas também do educador, em especial, no âmbito do ensino da arte, uma percepção estética ou uma competência na leitura de múltiplas linguagens.

Cabe à escola, então, de acordo com Porcher (1982), possibilitar a cada aluno o domínio do conhecimento artístico necessário à apreciação, à compreensão do significado dos objetos que constituem a produção cultural e o fazer artístico, pois como nas demais disciplinas escolares, o objetivo final é o acesso ao conhecimento, no caso, aos saberes artísticos.

Mas e o educador? E o ensino da arte, que na hierarquia das disciplinas escolares historicamente tem ocupado um patamar inferior? E o saber artístico que, embora *principal*, continua em um patamar secundário na escola, no espaço onde deveria ser privilegiado?

Em nosso entendimento, é imensa a contribuição da arte na educação, enquanto projeto político-estético que possibilita a superação do empobrecimento espiritual ao qual o homem está subordinado na sociedade capitalista. As atividades artísticas são importantes, enfim, não só porque possibilitam a ampliação do tempo e do espaço de contato com a produção cultural, mas porque respondem também à necessidade de autoafirmação humana, exatamente porque permitem, ao conjunto da humanidade, experienciar a produção artística não simplesmente como objeto de museu, exposto a uma curiosidade indiferente, mas como via de humanização, de direito e de fato. Nessa perspectiva, não se reduz a ornamento ou a mero

prazer, mas constitui um modo peculiar de apropriação da realidade humano-social, possível a partir da humanização dos sentidos.

A obra de arte não só satisfaz a necessidade de expressão do seu criador, mas também a de outros, necessidade que, por sua vez, estes só podem satisfazer quando penetram no mundo criado pelo artista, compartilhando-o, dialogando com ele. O objeto criado é uma ponte ou instrumento de comunicação; o artista expressa por necessidade e também por necessidade, sua expressão, uma vez objetivada, deve ser compartilhada (VÁZQUEZ, 1978, p. 85).

Assim, como última questão, cabe enfatizar que o valor da arte se fundamenta no princípio de que a apreciação dos objetos artísticos não é outra coisa senão torná-los nossos verdadeiramente. Do mesmo modo, uma análise histórica e crítica sobre a educação em arte, sobre o que se pensa e sobre o que faz, joga luz sobre a função do ensino da arte: possibilitar à maioria extrair da arte toda a sua riqueza humana.

Mas é claro que o ensino da arte pode proporcionar o contato com “belezuras”, como certa vez um aluno trabalhador comentou. Explicando: admirado diante de algumas pinturas que via pela primeira vez, o aluno perguntou: “Tem muitas ‘belezuras’ assim nos museus?” Como nós, muitos artistas e educadores devem ter perdido a noção de quantas vezes ouviram essa famosa pergunta que, a princípio, deve-se reconhecer, não é nova. A novidade consiste, talvez, em chamar a atenção do educador para o fato de que a produção artística dá visibilidade à realidade humano-social, à maneira de viver de um grupo ou de uma sociedade, aos seus sonhos, às suas tragédias, às alegrias, às vezes, mostrando de forma idealizada a existência humana, e em outras, de modo realista. Além disso consiste também em compreender que tudo isso exige conhecimento.

Depois, cá entre nós, não é difícil nos apaixonarmos por “belezuras”. A dificuldade está em aceitar que o amor pela arte implica conhecimento e quando se trata de arte nem tudo é beleza. A arte dá visibilidade a verdades ou mentiras, a coisas bonitas ou feias, significativas ou triviais. Decerto, a Arte é beleza, mas fazer arte é também criar versões extraordinárias de objetos ordinários, ou seja, ressignificar objetos; criar lugares dedicados à humanidade; registrar e celebrar acontecimentos ou fatos históricos, os dramas sociais, humanos e políticos da humanidade, em geral; de um grupo ou de alguém, em

particular; é revelar o desconhecido; é materializar os sentimentos e as ideias, ou seja, dar visibilidade ou legibilidade ao amor, à guerra, à morte, à solidão, etc. por meio das linguagens artísticas; é renovar nosso olhar e nos ajudar a ver o mundo de novas maneiras (GETLEAIM, 2008, p.7-10).

Mas a arte também é trabalho criador, conhecimento. Esse é um ponto que frisamos bem, pois queremos que o educador compreenda que o adjetivo “criador”, nesse caso, é o que distingue a *práxis* artística do trabalho alienado, que abre um abismo imenso entre o pensamento e a ação. É por isso que um dos principais objetivos da arte, na educação, é ensinar o aluno a ver além das aparências, de modo a superar uma percepção ingênua, que mede a Arte pela sua fidelidade quase fotográfica. Mas também aí, muito mais grave é não levar em conta que, no contexto atual, que privilegia o ter em detrimento do ser, a Arte continua em um patamar secundário, dividindo com a Cultura o privilégio de serem ambas rejeitadas, explicitamente ou não, na escola; talvez, para muitos alunos da escola pública, o único lugar de acesso às “belezuras”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CANCLINI, Néstor Garcia. **A Socialização da Arte**: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

DAMASCENO, João. Discurso apologético contra os que rejeitam as imagens sagradas. In: LICHTENSTEIN, J. (Org.). **A pintura**: Textos essenciais. Vol. 2: A teologia da imagem e o estatuto da pintura. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DUARTE, Newton. *Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo?* In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.) 2. ed. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FRASCINA, Francis et al. **Modernidade e modernismo**: a pintura francesa no século XIX. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

GARB, Tamar et al. **Modernidade e modernismo**. A pintura francesa no século XIX. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

GETLEAIM, Mark. **Living with Art**. New York: The Mc Graw Hill, 2008.

GIRALDELLI JR, Paulo. **O que é pedagogia**. Coleção primeiros passos. São Paulo. Brasiliense, 1987.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (orgs.) 2. ed. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MARIN, Louis. **Sublime Poussin**. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2000.

MARX, Kare. (1857) **Introdução para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. Os Pensadores.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MICKLETHWAIT, Lucy. **Meu primeiro livro de arte: grandes obras primeiras palavras**. São Paulo: Manole, 1994.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 32.

PEIXOTO, Maria Inês. H. **Arte e grande público: a distância a ser extinta**. Campinas: Autores Associados, 2003.

PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política.** São Paulo: Editora 34, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Escola e Democracia.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; TEUBER, Mauren. **Mediação e ensino da arte: um exercício de Partilha do Sensível.** In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/ I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade de Educação - SIRSSE, 2011, Curitiba. Formação para mudanças no contexto da educação: políticas, representações sociais e práticas, 2011.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte. **Há um lugar para a arte no ensino médio?** 1ª. ed. Curitiba: Aymarã, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As Ideias Estéticas de Marx.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente,** São Paulo: Martins Fontes, 1998.