



EDUCAÇÃO HUMANÍSTICA: ARTE E EDUCAÇÃO NA BUSCA POR UMA RACIONALIDADE ESTÉTICA-EMANCIPATÓRIA

NASCIMENTO, Giovane do
Professor do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense
giovanedonascimento@gmail.com

PARAVIDINO, Carlim Silva¹
Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Norte Fluminense
carlimsilva2007@gmail.com

1

Resumo: Este artigo pretende realizar uma análise sobre as contribuições da teoria crítica para o ensino contemporâneo da arte, além de tratar, embora de maneira breve, as principais e atuais correntes metodológicas para o ensino da arte. Tais correntes trazem consigo uma abordagem de caráter interdisciplinar que integra filosofia e educação visando uma formação estética. Nesse sentido, o nosso objetivo será refletir sobre como o ensino de arte pode formar e fomentar nos alunos, um pensamento estético-crítico, com uma atenção especial para o estudo das imagens buscando desenvolver uma melhor compreensão do momento em que vivem, o que para alguns autores como Marly Meira (2011) recebem a denominação de “Era das Imagens”.

Palavras-chave: ensino de arte, imagem, teoria crítica

Abstract: This article intends to conduct an analysis on the critical contributions to contemporary art education theory, and discuss, albeit briefly, and the main current methodological trends in the teaching of art. Such currents can bring an interdisciplinary approach that integrates character education philosophy and seeking an aesthetic training. In this sense, our goal will be to reflect on how art education can form and develop in students an aesthetic and critical thinking, with special attention to the study of images in order to develop a better understanding of living in the moment, which for some authors as Marly Meira (2011) they are called "Age of Images".

Keywords: teaching art, Photo, critical theory

¹ Professor de Artes Visuais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense – IFF Campus Pádua.



INTRODUÇÃO

Não é difícil encontrar em nossas escolas, ainda hoje, uma formação baseada numa metodologia de ensino centrada numa concepção disciplinar sem qualquer oportunidade de diálogo com outras áreas do conhecimento, o que produz no aluno uma fragmentação do saber, uma das marcas dessa insistente formação é o desinteresse, ou a própria alienação daqueles que, ao invés de serem atores, comportam-se como meros espectadores no processo de ensino.

Segundo a filósofa Viviane Mosé (2013), ainda presenciamos um modelo técnico de escola que se alia à necessidade de uma educação sem reflexão crítica, voltada apenas para a formação técnica do indivíduo, para suprir as demandas do mercado de trabalho.

Mas, o grande problema de uma formação baseada nesse modelo consiste no fato de ser humano torna-se incapaz de se perceber como parte integrante do meio cultural em que está inserido.

Os riscos de uma educação instrumentalizada e mecanicista ficam bastante evidente na famosa tese da filósofa alemã Hannah Arendt conhecida como a “banalidade do mal” presente no seu livro “Eichmann em Jerusalém” publicado no ano de 1963.

Segundo a filósofa Márcia Tiburi, em seu artigo na revista Cult (Edições.183. Hannah Arendt) foi justamente a postura de Eichmann, o carrasco nazista capturado na Argentina e julgado em Jerusalém em 1962, que permitiu a Arendt cunhar a ideia tão curiosa quanto crítica, relativa à “banalidade do mal”. Por banalidade do mal, ela se referia ao mal praticado no cotidiano como um ato qualquer. A ausência da capacidade de pensar, dizia Arendt, seria o elemento fundamental a gênese do comportamento do Eichmann e de muitos outros seres humanos. A banalidade do mal significa que o mal não é praticado como atitude deliberadamente maligna. O praticante do mal banal é o ser humano comum, aquele que ao receber ordens não se responsabiliza pelo que faz, não reflete, não pensa. Eichmann foi caracterizado por Arendt como uma pessoa tomada pelo “vazio do pensamento”, como um imbecil que não pensava, que repetia clichês e era incapaz de um exame de consciência.

Ainda em seu artigo, Tiburi diz que Heidegger, o filósofo nazista, dizia ter se arrependido de aderir ao regime nazista, era, no entanto, um gênio da filosofia e, contudo, não era diferente de Eichmann. E conclui sua análise crítica acerca da tese de Arendt da seguinte forma:



Aterrador, no entanto, é que entre Eichmann, o imbecil, e Heidegger, o gênio, esteja o ser humano comum. Eichmann não era diferente de qualquer pessoa, era um simples burocrata que recebia ordens e que punha em funcionamento a “máquina” do sistema, do mesmo modo que cada um de nós pode fazê-lo a cada momento em que, liberado da reflexão que une, em nossa capacidade de discernimento e julgamento, a teoria e a prática, seguimos as “tendências dominantes” como escravos livres, contudo, de si mesmos. Sair da banalidade do mal é fazer a opção ética e responsável na contramão da tendência à destruição que convida constantemente cada um a aderir. A banalidade do mal é, portanto, uma característica de uma cultura carente de pensamento crítico, em que qualquer um – seja judeu, cristão, alemão, brasileiro, mulher, homem, não importa – pode exercer a negação do outro e de si mesmo. Em um país como o Brasil, em que a banalidade do mal realiza-se na corrupção autorizada, na homofobia, no consumismo e no assassinato de todos aqueles que não têm poder, seja Amarildo de Souza, seja Celso Rodrigues Guarani-Kaiowá, uma parada para pensar pode significar o bom começo de um crime a menos na sociedade e no Estado transformados em máquina mortífera. (TIBURI, 2013)

Em face disso, dessa razão pura e simplesmente instrumental, sem nenhuma consciência e responsabilidade, vemos que uma alternativa possível de driblar essa problemática, tão bem exemplificada por Arendt, consistiria em adotarmos uma formação humana de caráter estético, ou seja, uma formação estética e cultural do indivíduo, tornando-o mais sensível ao mundo no qual ele está inserido, possibilitando-o fazer uso, não só de uma racionalidade mecanicista, mas, sim, de uma racionalidade emancipatória, crítica e reflexiva, atrelada a compreensões e percepções estéticas de mundo.

Busca-se, ainda, desenvolver competências que ajudem o indivíduo a ser capaz de realizar uma apropriação crítica de sua cultura, tornando-se um agente social que participa ativamente das reelaborações culturais e sociais.

Uma formação que prepare o indivíduo não apenas para o mercado de trabalho, mas para sua atuação como cidadão no mundo. Para que isso aconteça, ele precisa ser formado numa visão de uma educação integral, ou seja, numa visão holística.

A teoria crítica de Adorno pode, em muito, nos auxiliar nesta busca por uma educação mais global e que não fique direcionada apenas a aspectos de uma formação cognitivista. Esta teoria, compreende a escola como aquela instituição que viabiliza as condições de transmissão, criticidade e assimilação dos conteúdos culturais de forma contextualizada para que o educando adquira uma aprendizagem desveladora e que contribua para compreender ainda mais a sua realidade (ADORNO, 2000). Dessa forma, a pessoa desenvolve a capacidade de pensar e agir de forma questionadora na sociedade, com vistas a transformá-la.



Percebe-se que as correntes metodológicas atuais, fruto de pesquisas incessantes, no que se referem ao ensino contemporâneo da arte, convergem para um ensino por meio do qual o ser humano seja capaz de compreender e representar o mundo material e simbólico que o cerca de forma crítica e reflexiva e que, por conseguinte, possa intervir nele como apontam Adorno (2000), e mais especificamente, Ana Mae Barbosa (1997). O que tentaremos mostrar neste presente artigo é de que forma a arte na escola pode contribuir para a formação de consciências emancipadas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, os PCNs, podemos entender o conhecimento produzido a partir das manifestações artísticas da seguinte maneira:

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender (PCN – ARTE – 2ª edição, p. 20/21, MEC – Brasília, 2000).

A crise da Educação se mostra evidente e os desafios contemporâneos da educação se tornam, cada vez maiores. Mosé (2013), falando sobre a escola fragmentada, diz que esta instituição de formação dos indivíduos se encontra, ainda hoje, dividida em disciplinas e grades curriculares, distante da vida de professores e alunos, e que, ao mesmo tempo, se depara, a cada dia, com um mundo que faz perguntas cada vez mais globais e urgentes, como a necessidade de considerar o todo, o planeta, a cidade.

Hoje, vivemos numa sociedade globalizada, com novas estruturas de comunicação em rede. Este novo modelo de sociedade em rede abre perspectiva para um raciocínio complexo, que aceita contradição. Temos de fato a democratização do acesso aos conteúdos. Não apenas aos dados, mas ao raciocínio em tempo real. Antes, dizíamos que a internet havia permitido acesso aos dados, mas que isso não tinha nada a ver com conhecimento. Hoje, o que temos nas redes sociais é conhecimento produzido em tempo real. Para ter acesso a este conhecimento, o que você precisa é ser aceito por um grupo que esteja discutindo aquele tema de seu interesse. (MOSE, 2013, p. 56)

Segundo Mosé (2013) uma escola para ser contemporânea não precisa ter nenhum computador em sala. Temos de trabalhar com o raciocínio, e não simplesmente com dados. Com certeza temos um número de acesso à internet altíssimo, mesmo nas classes populares. Professores e alunos fazem uso de tecnologia em casa, eles acessam Facebook, sites de busca, e outras redes sociais. Não é este o problema. A revolução da tecnologia é uma revolução da memória externa. Até então precisávamos recorrer a métodos memorísticos para adquirir algum



conteúdo. No entanto, os conteúdos, antes tão difíceis de serem adquiridos e retidos pela memória, podem hoje ser visitados a todo momento por um celular. Mas uma questão aqui deve ser pensada e refletida: a internet é um lugar tão perigoso quanto maravilhoso. É preciso saber e perceber em que “terreno” você está “pisando”.

Temos hoje é que priorizar na educação a figura do pesquisador. O objetivo tem que ser, desde os 6 anos de idade, formar pesquisador. Desta maneira, estaremos dando a uma criança capacidade crítica para que ela faça os recortes corretos na rede. (MOSE, 2013, p. 67)

Percebe-se que se mantivermos o modelo educacional em que o aluno se porta passivamente no processo de ensino, ele se torna vítima desta rede e não desenvolvendo qualquer responsabilidade sobre si e o mundo. Nossa memória não é mais um banco de dados. Ela é uma memória viva, presente. “*Professor não ensina, é o aluno que aprende. Isso muda as relações de poder dentro da escola*” (MOSE, 2013). A única possibilidade que temos para a educação é pensar no aluno pesquisador, capaz de desenvolver soluções para este mundo que desaba, que está em crise. É preciso urgentemente que nossos alunos “chamem” para si, a responsabilidade para a construção de um novo mundo, tanto para a geração presente quanto para a futura.

É nesse sentido que Hanna Arendt nos ajuda a pensar sobre a crise na Educação da seguinte maneira:

a atual crise na educação, é parte de uma crise mais ampla: crise da autoridade, da tradição, da política, do espaço público, da responsabilidade, e que invade a educação. A célebre definição é a seguinte: A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las do nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tão pouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 2000, p.247).

Arendt (2000) nos esclarece que, se definirmos a educação como ponto no qual decidimos se amamos ou não o mundo, devemos, por assim dizer, assumir a responsabilidade por ele, e conseqüentemente salvá-lo da ruína. Porém, se não fosse a renovação por meio das novas gerações que vão surgindo ao longo dos tempos, isso seria quase que impossível. Arendt (2000) articula ainda o conceito de natalidade, essência da educação, aqui representada pelos novos com o conceito de responsabilidade. Quando aqui se diz responsabilidade, quer



dizer algo muito profundo, diz ela. Responsabilidade não é culpa, pois esta última é de cunho individual. A responsabilidade é sempre coletiva. A responsabilidade advém do fato de que nascemos no mundo e para o mundo, e, postos diante dele, somos responsáveis por ele, mesmo não sendo por ele culpados. Nesse sentido, diz Arendt:

[...] devo ser considerado responsável por algo que não fiz, e a razão para a minha responsabilidade deve ser o fato de que eu pertencço a um grupo (um coletivo), o que nenhum ato voluntário meu pode dissolver [...] somos sempre considerados responsáveis pelos pecados de nossos pais, assim como colhemos as recompensas de seus méritos. (2004, p.216-217)

Dessa maneira, conclui ela, assumir a responsabilidade pelos novos é assumir a inalienável e coletiva responsabilidade pelo mundo.

A TEORIA CRÍTICA DE ADORNO E O ENSINO DA ARTE

Adorno (2000), no seu texto “Educação e Emancipação”, nos diz que a escola compreende o lugar capaz de viabilizar as condições de transmissão, criticidade e assimilação dos conteúdos culturais contextualizados para que o educando adquira uma aprendizagem desveladora e que contribua para uma compreensão da sua realidade. Dessa forma, é possível desenvolver a capacidade de se pensar e agir de forma questionadora na sociedade, com vistas a transformá-la. Adorno, ainda em seu texto, comenta a respeito da formação e educação dos indivíduos, nos fazendo refletir sobre algumas questões cruciais nas quais podemos elencar algumas delas: Educação para quê? Formação para quê? Tais questionamentos têm como objetivo discutir para onde a educação deve conduzir o ser humano e não apenas discutir para que fins a educação ainda seria necessária (ADORNO, 2000). Ele próprio responde, mais adiante, seus questionamentos, dizendo que a educação deveria servir para a “produção de uma consciência verdadeira” (2000. p. 141). Esta seria para ele, o objetivo da educação, que deveria, acima de tudo, ter “Auschwitz” como referência, para não repetirmos o mesmo erro cometido contra a humanidade.

A dimensão crítica, em sua teoria, tem por objetivo, estimular a produção de conteúdos emancipatórios que possibilitem a crítica à realidade vigente com o objetivo de minimizar o crescente contraste entre a acumulação de conhecimento pela classe dominante de um lado, e a miséria cultural, por outro. Nessa perspectiva,



A Arte-educação não deve significar a mera inclusão da “educação artística” nos currículos escolares. Ela deve ajudar o educando a ler o mundo de forma crítica na sua grande diversidade histórica, cultural, social, educacional e artística. (BITTENCOURT, 2004. p. 43)

A educação, principalmente artística, não é uma atividade “neutra”, mas implica o comprometimento do homem em “compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la” (FISCHER, 1987. p. 57).

Acreditamos que uma geração educada “criativamente” pode levar ao desenvolvimento da capacidade crítica capaz de transformações sociais e políticas mais significativas e substanciais.

Para Adorno, a educação está ligada à emancipação, ao esclarecimento, à negação da barbárie. No seu texto “A Educação após Auschwitz” afirma que: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (2000. p.121).

Mas afinal, qual é a concepção de educação que Adorno nos apresenta?

Concebo como sendo educação (...) não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior, mas, também, não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas, a produção de uma consciência verdadeira (ADORNO, 2000. p. 141).

A teoria crítica, nos possibilita a uma ação e transformação social através da auto-reflexão crítica. Nesse sentido, fazer e conhecer a arte, consciente da sua importância para o desenvolvimento da pessoa e principalmente como componente de sua herança cultural é de fundamental importância para a formação humana.

Esses bens simbólicos “são consumidos, principalmente, através dos meios de comunicação de massa” (SAVIANI, 1985. p. 153), freneticamente estimulados pela publicidade e pela propaganda, que conferem poder econômico a uns e status a outros.

Bittencourt nos alerta que,

A importação de modelos estrangeiros na educação brasileira impede que se faça uma análise real das necessidades culturais nacionais, assim como impossibilita o desenvolvimento de nossa herança artística e de tornar a educação instrumento de reflexão crítica. A validade e “educar-se para acrítica”, ou seja para uma melhor consciência da produção cultural, de uma “visão de mundo”, que não incorra em “teorias tradicionais”, é confirmada por autores como Adorno, Horkheimer, Marcuse e Benjamim. (BITTENCOURT, 2004. p.44)



A diferença fundamental é que na teoria crítica, o homem, almejando um “mundo emancipado”, pode determinar mudanças históricas, sociais, políticas e educacionais.

Acreditamos ser motivo de preocupação o uso de fórmulas e/ou receitas estrangeiras no ensino de artes no Brasil, pois, como já vimos em outros exemplos na história da educação brasileira, em muitos casos não foram respeitados as diferenças culturais e, geralmente, vêm impregnadas de interesses hegemônicos culturais, que através da educação, inibem a consciência crítica dos alunos contribuindo para a manutenção de uma “concepção de mundo” alheia às necessidades nacionais.

Segundo Barbosa (2002) a concretização de uma sociedade emancipada passará pela compreensão do passado e pela educação crítica. A arte na escola, perpassada pela visão crítica de mundo, assume a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma cidadania consciente, participante e crítica. Isso faz com que o trabalho pedagógico, realizado no ensino da arte, propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo. Na concepção crítica, a educação e a escola são partes integrantes da sociedade e não da perpetuação da estrutura social.

Segundo Barbosa,

o papel da arte na escola se encontra no desenvolvimento cultural do indivíduo, possibilitando-o criar representações simbólicas dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. (BARBOSA, 2002, p. 34)

A Arte, de acordo com Barbosa (2002), pode ser vista como uma linguagem presentacional dos sentidos (que articula a vida emocional do ser humano), e que transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas.

Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. Aqueles que estão engajados na tarefa vital de fundar a identificação cultural, não podem alcançar um resultado significativo sem o conhecimento das artes. Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer porque elas usam um outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.



É preciso criar possibilidades alternativas, adotando uma postura diferenciada diante de todas essas transformações que vem ocorrendo em nossa sociedade, participando de forma ativa na construção de uma sociedade mais ética e harmoniosa, não permitindo que ela mesma se torne o seu próprio algoz. E é por isso que defendemos uma educação que emancipe o humano, tornando-o cada vez mais crítico e reflexivo enquanto estabelece suas relações como ser no mundo. Nas palavras da arte educadora Ana Mae Barbosa, ela diz que:

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. "Relembrando Fanon", eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence. (BARBOSA, 2002, p. 47)

Barbosa (2002) nos diz ainda, que não basta incluir a arte no currículo para que, como num passe de mágica, ocorra um crescimento individual e uma mudança no comportamento do cidadão, como construtor de sua própria nação, aconteça.

É preciso, diz ela, que além de reservarmos um lugar para a arte no currículo, o que está longe de ser realizado de fato, é também necessário se preocupar *como* a arte é concebida e ensinada.

Em sua experiência como professora, relata ter visto o ensino das artes visuais sendo ensinadas principalmente como desenho geométrico, ainda seguindo a tradição positivista, ou a arte nas escolas sendo utilizada na comemoração de festas, na produção de presentes estereotipados para os dias das mães ou dos pais e, na melhor das hipóteses, apenas como livre expressão.

Por fim, o que vemos é uma má formação inicial dos professores, para o ensino das artes é um problema crucial, nos levando a confundir improvisação com criatividade. A “anemia teórica” (BARBOSA, 2000), e eu diria mais, o amadorismo pedagógico, por parte dos professores, tem dominado, em grande parte, o ensino da arte nos tempos atuais, prejudicando assim, um ensino de arte que realmente contribua na construção de consciências mais críticas e reflexivas.



A EDUCAÇÃO DO OLHAR NA ERA DAS IMAGENS

Segundo Marly Meira (2011), umas das autoras do livro “A Educação do Olhar no ensino das Artes”, a sociedade vive hoje a era das imagens. Pode-se dizer que as propostas de ensino contemporâneo da arte têm caminhado mais para uma abordagem na qual seja possível a criação e o desenvolvimento de um pensamento estético-crítico por parte dos nossos alunos. Isso porque, o que vemos, ou seja, as imagens, precedem as ideias no processo de desenvolvimento da consciência humana. E é por isso, que se torna urgente, capacitar nossos alunos a “*aprender a ver*” a fim de dotá-los com as habilidades necessárias para viver nesse mundo que se torna a cada dia mais imagético.

Quando o aluno “lê” uma imagem, ele estabelece relações de informações sobre o objeto, tais como suas características formais, topológicas, cromáticas, suas experiências de vida, conhecimentos e sua imaginação. É a partir disso, que o papel do professor de arte se torna fundamental no desenvolvimento do aluno, pois agora, o professor passa a ser o “educador do olhar” possibilitando ao aluno uma ampliação de múltiplas leituras, oferecendo-lhes elementos teóricos e a possibilidade ampla de discussão de significados.

Analice Pillar (2011) nos diz que,

a nossa visão está impregnada de experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações e está comprometida com nosso passado, com nossa época e lugar, com nosso passado, com nossa época e lugar, com nossos referenciais. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, acerca do que nos é significativo. Assim, a leitura de uma imagem é uma aventura em que a cognição e a sensibilidade se interpenetram na busca de significados, lançando múltiplos olhares sobre um mesmo objeto. (PILLAR, 2011, p. 78)

No Brasil, a partir da década de 80, o ensino de arte começa a sofrer mudanças em sua base conceitual. Os professores não mais realizam suas aulas apoiados apenas no fazer artístico. Agora, eles incorporam em suas ações educativas, as práticas da leitura da imagem e da contextualização histórica.

Vemos que existem estudos diversos acerca da leitura das imagens e muitas são as suas definições. Segundo Maria Helena Martins (1994, p. 31-32), podemos sintetizar as inúmeras concepções vigentes sobre leitura de duas formas: a) leitura como decodificação mecânica; b) leitura como um processo de compreensão. Ela diz que essas duas categorizações são complementares e não excludentes, pois no ato da leitura de uma imagem, fazemos,



necessariamente, o uso de ambas abordagens. A decodificação é feita primeiramente para compreendermos, porém, se apenas decodificarmos sem compreender, a leitura certamente não ocorrerá de forma plena.

A leitura de uma imagem pode ser comparada a leitura de um texto, de uma trama, de algo tecido com formas, cores, texturas, volumes.

Maria Helena Martins (1994, p.30) considera que “a leitura é um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”.

O filósofo norte-americano e fundador do Projeto Zero de Harvard, diz que “o modo como se ‘lê’ um rabisco depende do contexto em que ele se encontra, do marco gráfico que o rodeia e do ‘contexto mental’ do observado” (Goodman apud Gardner, 1987, p. 76-77). Assim, diz ele, um rabisco que uma criança realiza em seu desenho vai ter um tipo diferente de significado daquele rabisco contido num mapa ou num texto qualquer. Portanto, o sentido é atribuído pelo contexto gráfico e pelas informações que o leitor possui.

Com isso, podemos perceber a importância da arte para a ampliação da leitura de mundo, recriando uma nova lógica ver e entender a vida em sociedade, alargando os campos de percepção para além dos hábitos e costumes cotidianos e conseqüentemente, agindo como propulsora de uma reflexão mais crítica de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tal reflexão que trouxemos para essa discussão podemos perceber que é preciso buscar uma alternativa de formação que ultrapasse a dimensão estritamente instrumental. E o ensino de arte nas escolas pode ser um caminho para se alcançar novos patamares de entendimento da realidade desenvolvendo, em nossos alunos, percepções mais sensíveis de mundo.

Vimos ainda neste artigo, a necessidade urgente de um ensino de arte inserido numa educação mais crítica e reflexiva, ou seja, a compreensão que uma formação estético-crítica se mantém como um caminho para dar conta desse mundo que se apresenta cada vez mais complexo.

Para isso, a figura do filósofo Theodor Adorno e da filósofa Hannah Arendt se fez presente em nossas discussões a fim de nos ajudar a pensar e adentrar ainda mais nesse campo



complexo que é a formação humana, e com isso, nos apresentando uma forma mais crítica de conceber e apreender o mundo em que vivemos.

Vimos também, com as autoras Ana Mae Barbosa e Cândida Bittencourt, que as correntes metodológicas de ensino de arte das pesquisas atuais, fazem uso desses conhecimentos elaborados por Adorno e sua teoria crítica.

E por fim, se faz necessário, e diria mais, urgente, pensar um ensino de arte que capacite nossos alunos a se “equipar” com um olhar mais sensível e apurado de mundo, despertando a capacidade de um olhar sensível sobre um mundo que hoje se mostra cada vez mais visual, é o que nos parece ser uma das grandes contribuições que o ensino de arte pode oferecer às novas gerações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar, 2000.

ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1970.

ANDRADE, Flávio Rovani de. A crise na educação de Hannah Arendt e a crítica às concepções educacionais do pragmatismo. In: *Revista Sul-americana de Filosofia e Educação – RESAFE*, Número 10: maio/2008 - outubro/2008, p. 32 a 45.

ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras; 1999.

BARBOSA, Ana Mae.(org.) *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Ed Cortez, 2002.

_____. (org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

_____. *Arte educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BITTENCOURT, Cândida Alayde de Carvalho. *Arte e educação: da razão instrumental à racionalidade emancipatória*. 1ªed. (2004), 3ª reimpr. /Curitiba: Juruá, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: arte: 1º e 2º ciclos / Secretaria de Educação Fundamental*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000

FERRAZ, M. Helois; FUSARI, M.F. *Metodologia do Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.



GOODMAN, N. *Languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing Co., 1978.

JUNIOR, João Francisco Duarte. *Por que arte-educação?* 22ª Edição. Papirus Editora. Coleção Ágere. São Paulo, 2012.

MARTINS, M.H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

MOSÉ, Viviane. *A escola e os desafios contemporâneos*. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2011. (6. ed. atual. ortog.)

REIS, Ronaldo Rosas. *Educação e Estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-modernismo*. SP – Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermerval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1985.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a Educação Estética do ser Humano numa serie de cartas e outros textos*. Lisboa: Imprensa Nacional casa da Moeda, 1993.

TIBURI, Marcia. Hannah Arendt. In: *Revista Cult*, “Disponível em”
<http://revistacult.uol.com.br/home/2013/09/hanna-arendt/>, 17 de julho de 2014.