

ENSINO DE LETRAS E ARTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A QUESTÃO DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

THE TEACHING OF LANGUAGES AND ARTS IN HIGHER EDUCATION AND THE PEDAGOGICAL INNOVATION ISSUE

Maria Eugênia de Lima e Montes CASTANHO¹

RESUMO

O objetivo deste trabalho é, a partir de entrevistas realizadas com profissionais do ensino superior da área de Letras e Artes, detectar questões relevantes imbricadas na problemática. Foram realizadas entrevistas com personalidades ilustres nas áreas estudadas e identificadas duas categorias teóricas fundamentais: a inovação em educação e a função da arte na educação. Com relação à inovação pedagógica, concluímos que esta se dá quando são atingidas as estruturas profundas do ensino. Quanto à função da Arte, afirmamos que se trata de uma atividade humana de pleno valor cognoscitivo, tão fundamental quanto as outras formas de explorar a realidade. É um dos aspectos para entender a historicidade da sociedade humana, aspecto esse que condiciona o respectivo ensino.

Palavras-chave: Universidade; Docência; Inovação; Arte.

ABSTRACT

This work intends to detect important issues which arose from interviews accomplished with professionals working in Languages and Arts areas of higher education. The interviews were carried out with eminent people in the area and two fundamental theoretical categories were found: the education innovation and the art function in education. As for the pedagogical innovation, it occurs when the deep teaching structures are reached. As for the art function, it may stated as a human activity of great cognoscitive worth, as essential as the other ways to explore reality. It is an important aspect, which regulates teaching itself, to understand the human society historicalness.

Key words: University, Teaching, Innovation, Art.

*Vertiginosamente no século passado
a sociedade mudou, a família mudou.
Transformou-se a cultura, evoluíram
tecnologia e ciências, tudo avança em*

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. E-mail: meu@dglnet.com.br

uma velocidade inimaginável há 50 anos. Porém as emoções humanas não mudaram.

(Lya Luft).

Toda obra de arte é de alguma maneira feita duas vezes. Pelo criador e pelo espectador, ou melhor, pela sociedade à qual pertence o espectador.

(Pierre Bourdieu).

Introdução

O presente texto é consequência de uma pesquisa coletiva e interdisciplinar que vem sendo desenvolvida por um grupo de professores do Mestrado em Educação da PUC-Campinas e que vem estudando a questão da qualidade do ensino superior nas várias áreas do conhecimento. Tendo já sido examinadas as questões relativas às áreas de Saúde, Exatas, Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, focamos nossa análise no ano de 2003 nas áreas de Letras e Artes.

A pesquisa, dentre outras atividades, envolveu entrevistas com pessoas ilustres nas áreas em apreço. Assim, foram contatadas dezenas de profissionais de reconhecida competência, através principalmente de endereços eletrônicos. Muitos se dispuseram a responder a um questionário elaborado pela equipe de professores embora também muitos acabaram não efetivando tal disposição.

Depois de insistirmos, reiterando nosso convite por várias vezes, acabamos por obter 12 entrevistas, das quais oito na área de Artes e quatro na área de Letras. Da área de Artes foram ouvidos os profissionais: Ana Maria Netto Nogueira (E-1), Célia Maria de Castro Almeida (E-2), Evandro Carlos Jardim (E-3), Iole di Natali (E-4), Marco Buti (E-5), Norberto Stori (E-6), Ricardo Hage de Matos (E-7), Lygia Eluf (E-8). Da área de Letras ouvimos os seguintes profissionais: Heloísa Costa - Francês (E-9), Maria Antonieta Alba Celani - Inglês (E-10), Maria Inês Ghilardi Lucena - Português (E-11) e Carlos Piccollo - Inglês (E-12). A pesquisa realizada propiciou aos

vários sub-projetos, e a este em particular, uma grande riqueza de dados para que se re-pense a qualidade do ensino superior nas áreas estudadas. Lendo exaustivamente o material coletado podemos levantar algumas questões de interesse. Passamos a apresentá-las e examiná-las.

Qualidades básicas do profissional da área

Em ambas as áreas os requisitos apontados como importantes para o perfil do profissional a ser formado articulam-se com a questão das grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual. Por exemplo, ouvimos a esse respeito que:

É necessária uma formação ampla, que englobe conhecimentos em diferentes áreas—e não apenas na área artística—bem como um repertório cultural sólido e amplo, construído através do contato direto com as diferentes formas de expressão artística. (E-2).

O perfil deve ser semelhante ao de qualquer profissional formado pela Universidade: uma visão ampla e crítica em relação ao mundo contem-porâneo e uma sólida formação específica em sua área valorizando o conhecimento sensível. (E-8).

Falar em conhecimento sensível nos remete a questões que envolvem emoções. O conhecido autor Georges Snyders (1995) nos fala da alegria estética, que segundo ele é

caminho para a redescoberta dos outros, dos “próximos” de quem incessantemente nos distanciamos na indiferença, na rotina – e também reabertura para o mundo, estreitamente extraordinariamente poderoso dos laços com o mundo: presença no mundo e presença do mundo.

Assim, tanto a ciência como a arte podem conduzir o estudante a um mundo digno de ser amado—e que ele é capaz de amar, que não nos opõe uma hostilidade definitiva. É sem dúvida porque, assim na ciência como na arte, o mundo adquire unidade, sua unidade com o homem pode ser sensível e emocionante (p. 158).

Entendemos que o perfil do profissional das áreas em estudo, levando em conta as respostas obtidas, aponta numa direção de busca dessa unidade de que fala Snyders: o mundo adquirindo unidade sensível e emocionante com o ser humano. Diz um dos entrevistados que Arte como produção sensível dirigida para o sentido do humano, como fenômeno humano é uma decorrência de manifestações poéticas profundas, se entendermos por poética a vocação, a passagem de um não-ser para um vir-a-ser e um devir. (E-3).

Dizendo em outras palavras, o que pareceu comum ao grupo de entrevistados, quanto ao perfil, é que deve ser priorizada "a formação integral do aluno vinculada ao desenvolvimento de competências e de sua consciência crítica através de eixos de formação, relacionados à cidadania e à formação humanística" (E-9).

A utilização da informática no ensino

Há uma grande variedade nas respostas à questão do uso da informática. De modo geral, todos os entrevistados manifestam-se no sentido de que não se deve ignorá-la, embora alguns digam que recorrem pouco aos recursos da informática (E-4) ou que não têm conhecimentos suficientes no campo, só usando busca na Internet e comunicação com os alunos por meio de e-mail (E-2, E-3). A utilização vai desde o mínimo até o máximo possível de exploração do recurso. Diz um dos sujeitos:

Essa área tem sido assimilada como mais um instrumento para a produção de imagens, não só traduzindo para a linguagem digital o que foi construído anteriormente, mas também, nesse arquivo que ficou gravado, poder fazer diversas intervenções: repetindo, recortando, alternando, enfim transformando imagens. (E-1).

Há quem vá mais longe, pensando num uso bem maior, como podemos constatar:

A informática tem sido produtora de um profundo impacto no campo do ensino de

Artes Plásticas (...). O acesso à Internet tem permitido uma experiência visual sem par na história do ensino de artes plásticas (...). Não há como negar que da mesma forma que a fotografia no século XIX, a informática tem um impacto enorme nas artes visuais, impacto esse que pode criar uma mudança de rumos sem precedente na história da arte. Que tipo de mudança será essa ainda é cedo para saber, no entanto devemos estar imbuídos da idéia de que devemos formar um artista plástico pronto para responder a tais mudanças [do mundo de hoje] de maneira autônoma e verdadeira. (E-7).

É um recurso e não algo ao qual nos submetemos sem crítica. Há perdas e ganhos com seu uso. (E-9).

A informática apresenta ferramentas apropriadas para o desenvolvimento de alguns projetos artísticos. Não substitui e nem torna obsoletas as demais ferramentas. (E-8).

Não tenho experiência direta com ensino à distância, mas o projeto que coordeno tem um componente de formação de professores de Inglês à distância coordenado por [outra docente]. (E-10).

Especificamente na área de Letras não tenho utilizado recursos de Informática para a docência, a não ser [pesquisa e redação]. (E-11).

Tenho uma aluna que é coordenadora em uma escola que pegou o cinema (objeto de estudo dela), e procurou resgatar, por intermédio da cinematografia, elementos para formação do professor em Inglês. (E-12).

É preciso estarmos atentos que usar a tecnologia, apenas aproveitando as facilidades por ela oferecidas, não é suficiente para o desenvolvimento de um pensamento crítico. Se é importante conhecer o instrumento de trabalho, é preciso ir além da simples aplicação dessas possibilidades.

Também os espaços virtuais com a presença de parceiros de distintas culturas,

como nos trabalhos colaborativos, constituem uma oportunidade para interação. *"Acessar esses espaços virtuais e interagir com eles é um dos caminhos para o aprendizado e a troca de experiências, que em muito pode colaborar para a melhoria e a democratização do ensino de Arte"* (Pimentel, 2002, p.119).

O uso de tecnologia em Arte não acontece apenas atualmente. A arte sempre se valeu das inovações tecnológicas: a gravura, o cinema, a fotografia acabaram sendo reconhecidos como Arte. Às vezes foi *"a Arte que impulsionou o aparecimento de tecnologias: não houvesse a preocupação estética com a imagem, com o design, não haveria a diversidade de programas para seu tratamento e aprimoramento"* (idem, p.114).

Em resumo, e levando em conta o que foi afirmado sobre o uso da informática, podemos concluir que especialmente a Internet é um poderoso instrumento de ação artístico-cultural e que *por sua inédita capacidade de levar imagens, textos e documentos hipermídia, possibilita gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte.* (Portella, 2002, p.124). Diz Lévy (*apud* Portella, p. 128) *"que a multimídia interativa, graças a sua dimensão reticular ou não linear, favorece uma atitude exploratória, ou mesmo lúdica, face ao material a ser assimilado sendo assim um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa"*.

O que os autores vêm mostrando é que a Internet, junto com as tecnologias de comunicação à distância, aponta possibilidades tecnológicas novas para a produção, circulação da Arte e do ensino da Arte (Callegaro, 2002, p. 139).

Enfim, as Letras e as Artes contemporâneas são complexas assim como seu ensino, o que nos exige um mergulho em suas múltiplas significações. Esse mergulho, inevitavelmente, nos levará a muitos questionamentos, dentre os quais destacaremos dois: 1^o) qual o conceito de inovação – afinal o que é inovar? 2^o) qual a função da arte? o que a arte implica? Passemos a examiná-los.

Inovação

Basicamente aceita-se que existem três modelos para explicar empiricamente o modo como se produzem as inovações educativas: o modelo de investigação e desenvolvimento (aplicar uma novidade científica ao campo educativo); o modelo de solução de problemas, que tem uma concepção diametralmente inversa do modelo anterior quanto à direcionalidade do processo de inovação: esta se produz quando o educador confronta problemas e está suficientemente motivado para encontrar soluções, que supõem algum tipo de inovação; e o modelo de interação social, de acordo com o qual as inovações educativas se produzem como consequência das influências recíprocas, sejam pessoais, sejam institucionais (Prise, 1999). Analisemos quais são as características da inovação em educação. Cunha (1998), numa pesquisa sobre inovação em educação, estabeleceu as seguintes categorias para analisar as práticas dos professores: relação professor-aluno; relação teoria-prática; relação ensino-pesquisa; organização do trabalho em sala de aula; concepção de conhecimento; formas de avaliação; inserção no plano político-social mais amplo; interdisciplinaridade. Encontrou muita novidade em cada um desses itens.

As experiências a que se pode submeter o aluno não garantem a ruptura com a reprodução do conhecimento, pois *"sem a reflexão e a intenção de mudança, tais práticas podem cair num ativismo, ou na mera utilização de técnicas aparentemente dinamizadoras, sem produzir no aluno um autêntico processo de apropriação de conhecimento"* (Cunha, 1998, p.78 e ss.).

As categorias apontadas por Cunha revelam concepções diferentes das tradicionais, apontando para uma nova forma de ver o conhecimento. Para os conservadores, a grande ruptura epistemológica era o salto qualitativo do senso comum para o conhecimento científico; na ciência emergente o salto tem sentido inverso, indo do conhecimento científico para o senso comum, visando sua reconfiguração.

Dificuldades

Não é fácil mudar nossas instituições. O sistema educativo tem grande capacidade de continuidade e estabilidade. As inovações têm sido incapazes de transformar as escolas, como revelam inúmeros estudos. Toda vez que se tenta implantar um contexto de inovação e mudança, observa-se que os mecanismos resistentes atuam para manter o funcionamento da escola (Zeichner, 1998).

Rudduck (1994) considera que há mudanças que afetam as estruturas profundas do ensino e as que modificam as práticas diárias, mas não o que professores e alunos pensam sobre a aprendizagem. Pode-se introduzir novos conteúdos e novos materiais através de formas pedagógicas tradicionais. A força do *status quo* elimina quase automaticamente as opções para mudá-lo. Às vezes as mudanças são na aparência e não em profundidade. Reordenam a superfície técnica da aula.

Falar em inovação implica falar em pesquisa: *"uma mudança nas práticas pedagógicas implica uma auto-formação, que, quase sempre, envereda pela via da investigação"* (Bireaud, 1995, p.194). Sabemos também que a inovação tem sempre um componente coletivo: é através da comunicação, da socialização do que se faz que as coisas caminham.

O professor universitário hoje que quer mudar sua prática na sala de aula, evitando os problemas decorrentes de uma postura tradicional em relação ao ensino, encontra-se numa zona de transição de paradigmas. E o desenvolvimento da criatividade está intensamente presente quando se propõe uma nova idéia de ensinar e aprender. Temos urgência de soluções criativas para nossos problemas, temos pressa de formar as novas gerações para criar propostas alternativas.

Cunha (1998) mostra que professores universitários envolvidos com a inovação na universidade têm uma concepção de conhecimento que envolve flexibilidade e movimento,

entendem o conhecimento como construção, incentivam a dúvida, valorizam e trabalham a partir do erro. A provisoriedade, a multiplicidade e o movimento permeiam o cotidiano.

A aula é entendida como espaço para dúvida, leitura e interpretação de textos, trabalhos em grupo, poesias, músicas, observações, vídeos. Em estudo visando a busca de mecanismos de inovação na universidade, chegou a autora a várias conclusões, dentre as quais destacam-se as relativas a métodos de trabalho: ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceitos), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico, valorizar outros materiais de ensino etc. Os ganhos de um ensino nessa direção: recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilidade de interdisciplinaridade, novas aprendizagens.

A realidade é dialética e, sendo assim, traz em seu bojo as contradições a ela inerentes e os germens de sua superação histórica. Ademais, a humanidade nunca se colocou problemas que não pudesse resolver. Com essas afirmações quero enfatizar que é preciso ter em mente o momento específico que estamos vivendo, perceber-lhe suas características macro-estruturais, seus determinantes de contexto sócio-político-econômico-cultural e trabalhar no micro-estrutural.

Possibilidades

Há na universidade espaços passíveis de inovação e a pesquisa dá enorme contribuição à formulação de novos parâmetros, à produção do conhecimento pelo ensino, alcançando a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz.

Afirma Villa (1998) que tendemos a esquecer que muitas das novas funções (ligadas às técnicas de avaliação, análises das interações dentro da classe e entre a classe e o meio familiar e cultural, com o esquema curricular) já estavam implícitas nas tarefas dos antigos mestres.

Interessa-nos, como já foi apontado, examinar o papel do professor de ensino superior, no contexto atual das inovações educacionais.

A preocupação docente com a relação teoria-prática e com a interdisciplinaridade, por exemplo, geralmente não ocorria no ensino tradicional, pois as disciplinas eram vistas como algo separado, como momentos diferentes de apropriação do conhecimento. Apropriar-se do conhecimento através da reflexão e da discussão de problemas reais é freqüentemente indicado como característica do professor inovador.

A qualidade da relação professor-aluno acrescida da preocupação com a relação teoria-prática são características dos professores que estimulam a participação, levando à construção de autonomia. As relações interpessoais rompem com a figura do processo centralizador e controlador.

Um fator de extrema importância, que vem sendo muito apontado no paradigma emergente em educação, é que aprender envolve prazer. É importante a recuperação do prazer de estudar, de descobrir, de aprender. A propósito, é muito interessante, citando novamente o autor, lembrar o título de três obras de Snyders: *Crianças felizes, Alegria na escola, Feliz na universidade*. Só esses títulos já revelam a atenção que a literatura educacional vem dando ao componente "prazer de aprender".

Hoje, fala-se em indícios de reorganização do ciclo produtor do conhecimento, em provisoriidade, multiplicidade e movimento, conceitos ausentes do ensino tradicional.

Não é fácil inovar. Muitas das novidades que encontramos com o nome de inovações podem ser versões recicladas e com novo rótulo de soluções tecnicistas, isto é, ligadas à racionalidade técnica existente. Confundir ensino à distância, por exemplo, ou uso de tecnologia no ensino, com inovação educacional, parece-nos um equívoco nessa direção.

No entanto, há muito a mudar, muita coisa que parece razoável, relevante e legítima. O que as experiências parecem mostrar é que é relativamente fácil introduzir mudanças super-

ficiais que não ameacem as estruturas existentes. Desafiar e mudar as estruturas profundas do ensino constituem o grande desafio.

Assentadas tais idéias sobre o primeiro dos questionamentos, passemos ao exame do segundo ponto levantado.

A função da Arte

A arte é uma atividade humana de valor cognoscitivo pleno. O pensamento plástico, por exemplo, é uma das atividades primeiras do homem, tão fundamental como as outras formas de explorar a realidade. Assim, a arte não é atividade complementar, acessória, mas um dos aspectos para entender a historicidade da sociedade humana. Não é puro eflúvio emocional, pois envolve o ser humano total.

Se assim é, a arte ganha uma nova dimensão, abrindo caminho para novos métodos e processos no âmbito educacional, entre os quais podemos destacar a apreciação artística, já que a arte é uma atividade especulativa do ser humano na exploração e domínio do mundo. A História da Arte e a Apreciação Artística, isto é, o ensinar a ver, são encarados como um meio de iniciar o conhecimento, a fruição e a comunicação com o mundo. Reitera-se a apreciabilidade da arte em função de critérios objetivos ligados à sua racionalidade intrínseca e historicidade. Isso reorienta totalmente o processo de ensino de arte: entende-se que desligar a educação artística da arte adulta tem um sentido contrário à humanização do ser humano, entendido como processo de tornar o homem capaz de ter consciência de sua concreção e historicidade, ao mesmo tempo em que se liberta, por consequência, de uma visão que toma por natural uma ordem que é histórica e, portanto, suscetível de mudança.

Ao mesmo tempo em que se defende a existência de um pensamento plástico e da intelectualidade da arte - discurso como os demais, já que nela realizam-se processos que envolvem todas as possibilidades cognoscitivas (raciocínio, memória, imaginação, abstração,

comparação, generalização, dedução, indução, esquematização), também se fala do pensamento visual.

O que se propõe é que a percepção visual é pensamento visual, isto é, que todas as operações mentais implicadas na recepção, no armazenamento e no processamento da informação são cognoscitivas (percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem). Em suma, o mundo que emerge da exploração perceptiva não é imediatamente dado: seus aspectos estão submetidos a constante confirmação, reapreciação, mudança, acabamento, correção e aprofundamento de compreensão. Afirma-se que na própria percepção da forma dão-se começos da formação de conceitos. A imagem ótica projetada sobre a retina é um registro mecânico de sua contraparte física, mas o percepto visual correspondente não o é (por esta causa surgem discussões sobre o valor individualizador da cópia como metodologia de ensino).

Nossa visão é seletiva e vê *tipos* de coisas, as categorias estão presentes no momento da percepção. Se houvesse um desenvolvimento, no nível educacional, sem interrupção, chegar-se-ia à grande obra de arte. Do ponto de vista perceptivo, uma obra madura reflete um sentido da forma altamente diferenciado, capaz de organizar os vários componentes da imagem em uma ordem compreensível, atingível através de uma educação que enfatizasse o desenvolvimento do pensamento visual.

Desenvolver o pensamento formal em arte é levar à organização intelectual através das formas e não pelo exercício de conteúdos como nos outros domínios se faz: pensamento formal em arte significa pensar operatorialmente através das formas visuais.

Em sua epistemologia, Piaget (1975) discute o pensamento matemático (1º volume), pensamento físico (2º volume) e pensamento biológico, psicológico e sociológico (3º volume). Seria de se perguntar por que o pensamento plástico (ou visual) não foi incluído. A esse respeito, o próprio Piaget apontou que o terceiro

volume de sua epistemologia constituía um marco geral, uma primeira aproximação ao problema e uma incitação ao trabalho interdisciplinar, já que não se fechava sobre si mesma, mas abria novos campos para a investigação epistemológica. Por esse motivo, acredito na consideração do pensamento plástico (possibilidade de pensar a partir de linhas, pontos, cores etc). Francastel (1973) mostra o paralelismo entre as conclusões piagetianas e o desenvolvimento em arte. Por esta razão, considera “um escândalo” Piaget não ter considerado o pensamento plástico em sua epistemologia. Considera Francastel que o estudo das estruturas genéticas da inteligência e os desenvolvimentos da arte plástica contemporânea confluem curiosamente para as especulações dos eruditos, de onde resulta a constituição de uma nova ciência e de uma nova arte (op. cit., p.151).

Na teoria de Piaget, de fato, encontramos uma das críticas de maior peso sobre a abordagem *intuitiva* que predomina nas explicações da percepção artística. A apreensão do significado das coisas só é possível através da ação ou da operação do sujeito sobre elas. A significação não é dada pela impressão sensorial. É necessário operar sobre as coisas, construindo-as ou reconstruindo-as em pensamento. Após essa *reconstrução* interior o significante adquire a consistência de significante.

A percepção, para Piaget, não representa um papel básico no processo de conhecimento como tradicionalmente se aceita. Não há um *conhecimento* perceptivo sobre o qual o conhecimento mais abstrato se desenvolve. Não há diversos *tipos* de conhecimento mas a evolução constante de um mesmo processo. Percepção e operação têm como base as atividades sensorio-motoras. A inteligência procede da ação, pois, transforma os objetos e o real e o conhecimento é fundamentalmente assimilação ativa e operatória.

O desenvolvimento intelectual significa um progresso gradual do conhecimento operativo sobre o figurativo; é o aspecto operativo que

construindo ou reconstruindo as coisas em pensamento, permite a apreensão da significação do objeto. Assim, a aprendizagem passa a ser considerada como algo pessoal, decorrente da ação do sujeito sobre os conteúdos. Para a orientação das ações e operações do sujeito sobre os conteúdos não de ser respeitados os estádios do desenvolvimento.

Com relação ao conhecimento em arte, segue-se que, assim como a arte constrói objetos singulares que não se justificam senão por si mesmos (não são meios para outros fins) e que ultrapassam a matéria (que é mero *apoio figurativo* da obra de arte), competirá à inteligência ir além da percepção (ou dirigir a percepção) para reconstruir, no caso do espectador, a obra de arte.

O pensamento abstrato e a especulação podem ser desenvolvidos em arte na medida em que os estudantes forem aproximados da reflexão plástica contemporânea. No entanto, o estágio das operações intelectuais formais não tem sido atingido no campo da educação artística. Se esta instrumentalizar-se para tal, poderemos ter um salutar incremento tanto de artistas quanto de reais apreciadores de arte. Saunders (1977, p. 69) aconselha aulas de arte que apresentem problemas de pessoas e coisas, emoções e situações, representações espaciais, soluções que conduzam os alunos a passar de um estágio para outro. Alguns, mais talentosos, atingirão alguns estágios antes que outros na classe, outros, mais atrasados em arte, poderão atingir níveis de desenvolvimento depois dos demais. Uma vez por mês geralmente não é suficiente, uma vez por semana ajudaria muito.

Implicações sociais

É impossível uma arte genuína que não seja social. A associalidade condená-la-ia a não ser arte. A obra de arte é social, embora isto não signifique uma relação mecânica entre o artista e a sociedade. A consciência artística é profundamente articulada com a sociedade: esta age sobre aquela através de mecanismos profundos e nem sempre imediatos. Quando Bourdieu (1996,

p. 333) fala da historicização dos produtos culturais, mostrando que todos pretendem a universalidade, alerta para o fato de que historicizá-los não é apenas, como se crê, relativizá-los. É também *restituir-lhes sua necessidade arrancando-os à indeterminação que resulta de uma falsa eternização e relacionando-os às condições sociais de sua gênese, verdadeira definição geradora*.

Em qualquer âmbito da educação artística a ligação com a sociedade é indispensável, seja ensinando apreciação, seja orientando atividades. O ensino de arte haverá de chamar a atenção do estudante para o permanente papel transformador que as criações artísticas desempenham na história humana. É preciso saber ver, como alertou Snyders (1974, p.340): *"as pessoas que determinaram mudanças radicais são as que assimilaram mais profundamente a cultura existente, penetrando até aos elementos revolucionários inclusos nas obras"*.

E geralmente são escamoteados esses elementos revolucionários contidos na obra de arte para apresentá-la como ilustração dos períodos históricos, desprovida de sua força transformadora e fundamentada arraigada na vida social. Isto se deve, entre outras causas, ao fato de que a formação da sensibilidade, a experiência de formas novas, a confrontação e a crítica de conteúdos diversos contribuem para o desenvolvimento da personalidade, tendo efeitos políticos (Snyders, op. cit., p. 340). É preciso apontar a história humana como um constante movimento de transformação do aqui e agora.

Compreender a arte na educação em ligação estreita com o que acontece na sociedade, eliminando as práticas retrógradas e considerando-a uma forma de estudo e de entendimento da história humana pode levar a eliminar o fosso existente entre o conservadorismo da instituição escolar e a mudança necessária. A arte pela arte, conduzindo a práticas interessantes para ocupar as horas de lazer, é uma abordagem que em última análise é anti-humana, na medida em que impede seres humanos de perceber as rotas de superação de sua condição concreta.

A concepção de arte que defendemos procura estabelecer a ligação entre arte e sociedade, vendo as manifestações artísticas como formas de especulação sobre a realidade em nada inferiores ou superiores, do ponto de vista gnosiológico, às outras formas mais estudadas e valorizadas tais como a matemática e demais ciências.

Considerações finais

Partindo dos depoimentos de personalidades ilustres nas áreas estudadas, passamos a analisar duas questões básicas: a inovação em educação e a função da arte na educação e na sociedade.

Com relação à inovação, acreditamos que o uso da moderna tecnologia pode conduzir a formas bastante conservadoras de ensino. Como já apontamos, temos realmente inovação quando as estruturas profundas do ensino são modificadas, levando os alunos à construção do conhecimento.

Com relação à arte, há todo um problema de civilização que a vê como uma esfera separada das demais atividades especulativas, ao mesmo tempo em que é desprezada na educação porque se supõe que não envolva a cognição e não se a entende como um poderoso meio auxiliar de formar seres criativos capazes de colaborar para construir um novo tempo e uma nova sociedade.

Trata-se de uma questão ampla, cujos contornos foram se configurando e sedimentando no decorrer de muito tempo. Embora haja muitos estudos avançando na compreensão da função da arte nas sociedades, permanece ainda na prática, *grosso modo*, uma interpretação preconceituosa com relação ao fenômeno artístico, sendo talvez a mais arraigada aquela que considera a arte como fruto de uma intuição sensível, com todas as implicações que a idéia abarca.

A reflexão mais avançada propõe que a obra de arte seja mais que isso. Considera que, se o artista materializasse apenas uma intuição fugaz, sua obra seria pobre se essa intuição não se tornasse o centro de uma reflexão durável.

Assim entendida, a obra de arte sugere a quem a percebe, não somente o instante fugidioso da intuição do artista, mas o seu processo de pensamento, no fim do qual resulta a criação.

Os dois aspectos da arte na educação - fazer e apreciar arte - se conduzidos de forma a explorar o real, poderão dar-lhe a dimensão que o fenômeno artístico comporta. Como apontou Vygotsky (1972, p. 314), o ato artístico é um ato criador e não pode reproduzir-se apenas através de operações conscientes. Mas através da consciência penetrando no inconsciente, pode-se, de certo modo, organizar os processos conscientes, já que o ato artístico inclui como condição prévia os atos de conhecimento racional, compreensão, reconhecimento, associação etc.

O desenvolvimento da pesquisa e o desenvolvimento da reflexão enriquecerão as provas de que na arte estão presentes todas as operações cognitivas, mudando, a longo prazo, a posição da arte na educação. Do ponto de vista psicológico, os fundamentos para uma prática educacional adequada a tais diretrizes teóricas podem ser encontrados no estudo das estruturas genéticas da inteligência; do ponto de vista estético, nos desenvolvimentos da arte plástica contemporânea.

A superação dos preconceitos contra a arte, que a alijam do campo do conhecimento, neutralizando seu papel transformador, há que ser efetuada, ainda que se processe sem a brevidade desejável.

Aproximando a arte que se faz no âmbito da educação da arte feita fora desse âmbito e incluindo-se a decodificação das mensagens dos meios de comunicação de massa, proporcionam-se condições de o estudante compreender os caminhos e descaminhos da arte e da história de seu país. Desse modo, as aulas de arte estarão contribuindo de alguma forma para a construção de uma genuína cultura brasileira - o que não significa repudiar outras culturas, mas *exercer domínio sobre sua influência*.

Referências

BIREAUD, Annie. **Os métodos pedagógicos no ensino superior**. Porto: Porto editora, 1995.

- BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- CALLEGARO, Tânia. Ensino da Arte na Internet: contexto e pontuações. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio E. M., CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Arte-Educação e Intelectualidade da Arte**. Faculdade de Educação/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 1982.
- CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Porto Alegre/ Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998.
- FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa: elementos estruturais de sociologia da arte**. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1973.
- LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- LUFT, Lya. **Perdas e ganhos**. 17.ed., Rio de Janeiro: Record, 2003.
- PIAGET, Jean. **Introducción a la epistemología genética**, vols. 1, 2,3. Buenos Aires: editora Paidós, 1975.
- PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias contemporâneas e o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PORTELLA, Adriana. Aprendizagem da arte e o museu virtual do projeto Portinari. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRISE Programa de Reformas e Inversiones en el Sector Educación. **Manual de Gestión para la elaboración, ejecución y evaluación de Proyectos Innovadores en la Provincia de Misiones**, Argentina. Misiones: Cigram Imprenta editorial, 1999.
- RUDDUCK, Jean. Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas. In: ANGULO, José Félix, BLANCO, Nieves (coords). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, s.d.
- SAUNDERS, Robert J. **Relating Art and Humanities to the classroom**. Mch.Wn.C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1977.
- SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: editora Manole, 1988.
- SNYDERS, Georges. **Feliz na universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** Lisboa: Moraes ed., 1974.
- VEIGA, Ilma et alii. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP.: Papirus, 1998.
- VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia Del Arte**. Barcelona: Barral editores, 1972.
- VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In:
- ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.G. et al. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.