

Epistemologia, educação e artes visuais: da ascensão da visão subjetiva ao modernismo na arte e no ensino de artes visuais

PABLO PETIT PASSOS SÉRVIO

RAIMUNDO MARTINS

■ 444

Pablo Petit Passos Sérvio é doutor (2015) e mestre (2011) pelo Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Atualmente faz pós-doutorado no mesmo Programa como bolsista PNPd/CAPES. É especialista em Teoria da comunicação pela Universidade Federal do Ceará (2007) e graduado em Comunicação Social - Publicidade & Propaganda pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina (2005). Seu interesse de pesquisa tem como foco estudos que inter-relacionam os temas teorias da imagem, teoria cultural, cultura visual e educação.

Raimundo Martins é Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), pós-doutor pela University of London (1992) e pela Universidade de Barcelona (2005-2006). É professor titular, docente do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura e Visual e Diretor da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Coordena (com Irene Tourinho) a Coleção Cultura Visual e Educação, publicada pela Editora da Universidade Federal de Santa Maria e tem inúmeros artigos e capítulos de livros publicados no Brasil e no exterior. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura (PPGE - UFSM), Cultura Visual e Educação (FAV/UFG) e do Laboratório Educação e Imagem (PPGE - UERJ). No semestre letivo 2013/2014 foi professor visitante na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona.

▪ RESUMO

Relacionamos a revolução epistemológica associada à ascensão do conceito de visão subjetiva – desenvolvida no romantismo e fundamental para o modernismo – com modos de conceber arte e educação. Ressaltamos que tanto romantismo, como modernismo, pautaram-se por um humanismo que celebrou, quis proteger e estimular impulsos descritos como disposições naturais dos seres humanos. Salientamos, porém, que tais movimentos mascaravam assim sua atuação em estratégias disciplinares que construía o sujeito moderno.

▪ PALAVRAS-CHAVE

Epistemologia, ensino de artes visuais, modernismo, romantismo

▪ ABSTRACT

We relate the epistemological revolution associated with the rise of the concept of subjective vision - developed in romanticism and critical to the rise of modernism - with ways of conceiving art and education. We emphasize that both romanticism, as modernism, were guided by a humanism that celebrated, wanted to protect and stimulate impulses described as natural dispositions of human beings. We stress, however, that such movements masked their role in disciplinary strategies that built the modern subject.

▪ KEYWORDS

Epistemology, visual art education, modernism, romanticism

445 ■

1. Introdução

Em seu livro *Técnicas do observador*, o historiador da arte Jonathan Crary identifica a ascensão, entre o final do século XVIII e início XIX, de uma revolução epistemológica na qual o modo de se conceber a visão se altera amplamente. Refere-se ao surgimento de uma compreensão da visão como marcada pela subjetividade do observador e que, portanto, deixa de ser imaginada como simples janela transparente através da qual a alma observa objetivamente o mundo externo.

Crary constrói seu argumento sobre a visão subjetiva focando especialmente na análise da obra de Schopenhauer, refletindo sobre o modo como esse filósofo interligou as reflexões de Kant sobre a produção de conhecimento e experiência estética aos estudos fisiológicos da visão que a partir do XIX cresciam em número e importância. Schopenhauer defenderá que a visão de belos objetos é um fenômeno do cérebro. A apreensão do belo é fisiologicamente determinada, ou seja, não depende do objeto em si, mas, “da qualidade e da constituição do cérebro” (*apud* CRARY, 2012, p. 86).

O estopim para aquela proposta foi a unificação dos paradigmas empiristas e racionalistas proposta por Kant. Kant concordou com a proposta empirista de que todo conhecimento dependia do acesso ao mundo externo possibilitado pelos órgãos dos sentidos. Contudo, argumentou que os empiristas estavam errados na ideia de que nós teríamos acesso passivo e direto à realidade em si. Nossa mente não seria passiva na forma como recebe informações do mundo externo, ao contrário tem uma atividade organizadora. Kant defendeu que não nascíamos com ideias inatas sobre coisas do mundo externo, assim como defendiam os racionalistas, contudo, seria inato à mente a existência de princípios organizadores. Sua conclusão foi que não teríamos, portanto, acesso ao mundo em si, o que vivenciamos é antes um produto de nossa subjetividade. Por isso mesmo, em relação aos debates próprios à estética, Kant revolucionariamente defendeu que não é possível afirmar que a beleza é uma propriedade de objetos, ou do mundo externo, porque nós não temos acesso ao mundo em si, somente a representações. O belo como uma experiência de prazer seria, portanto, para Kant, algo subjetivo.

■ 446

É evidente a percepção de Crary da importância que filósofos ligados ao romantismo tiveram na promoção de uma noção subjetiva da visão¹. Como Crary, destacamos a importância das revisões inauguradas no romantismo para o surgimento do modernismo no campo das artes visuais. Charles Harrison (2001) é taxativo nesta associação, ao declarar que em grande parte a teoria estética do modernismo é derivada do romantismo. Interessa-nos esta conexão e mais: o fato de que o romantismo também teve grande influência sobre a história moderna da educação. Ou seja, o ensino de arte foi importante campo em que se experimentou suas proposições.

Neste texto esperamos identificar algumas das marcas dessa revolução epistemológica que desenvolveu-se a partir do romantismo e consolida-se no modernismo, tanto no fazer dos artistas quanto no ensino de artes. Em um primeiro tópico, destacamos a relação da visão subjetiva com o surgimento das vanguardas modernistas naquilo que Wolff (2005) descreveu como o divórcio entre arte e imagem;

¹ Ele faz apenas a ressalva de que este movimento limitou-se muitas vezes ao debate sobre a visão subjetiva de artistas, sobre o gênio dos grandes artistas. Crary, contudo, opta por relacionar a ascensão da visão subjetiva à consolidação da modernidade em geral, incluindo aqui considerações sobre a produção de tecnologias visuais que terão ampla presença e influência na cultura de massa.

pontuamos mudanças na apropriação da palavra expressão e o paulatino abandono da noção de talento em função da ideia de criatividade; discutimos o surgimento da noção de olhar inocente e o modo como se associa às celebrações modernas do desenho infantil, especialmente. Finalizamos este tópico com algumas reflexões sobre a teoria de Greenberg sobre julgamento estético. Já em um segundo tópico, partimos da pedagogia espontaneista de Rousseau, atravessamos a proposta da educação estética de Schiller e, por fim, chegamos à proposta de pluralizar o termo cultura segundo Herder. Em meio a estes autores, traçamos considerações sobre as propostas educacionais de Anita Malfatti e Rui Barbosa.

Com todos estes tópicos esperamos demonstrar especialmente a crença e a celebração de um sujeito autônomo cujos impulsos intuitivos deveriam ser protegidos para que se resguardasse assim o desenvolvimento de todo seu potencial como ser humano. Destacamos como o romantismo na arte e no ensino da arte pôs em pauta um humanismo que percebia com ampla ansiedade a relação entre os sujeitos e o meio ambiente social urbano que se desenvolveu com a modernidade burguesa, mas que esteve ainda assim relacionado com estratégias disciplinares próprias desta época.

447 ■

2. A expressão da subjetividade humana, o olhar inocente e o juízo estético

A mudança da concepção objetiva de visão para uma subjetiva levará a transformações intensas no campo artístico, no objetivo do artista e na forma de avaliar sua produção. Parte do interesse de Jonathan Crary (2012) em “Técnicas do observador” é defender que este movimento epistemológico explica melhor o porquê da crescente subversão da mimese nas vanguardas modernistas a partir da segunda metade do XIX.

Segundo Crary, tradicionalmente os historiadores de arte deram duas respostas para o porquê da queda da mimese na arte. A primeira defendeu sem muita argumentação que o modernismo surgiu como consequência da genialidade de artistas revolucionários como Monet. A segunda, argumentou que a crescente abstração foi a alternativa encontrada pela maioria dos artistas já que no século XIX já não podiam competir com a rapidez e “perfeição” da imagem fotográfica. Em oposição a estas respostas (ou para complementá-las), de acordo com Crary, é importante

atentar para o fato de que filosoficamente a expectativa de uma representação objetiva da realidade já estava sob ataque desde o início do século XIX, antes mesmo da popularização da fotografia.

Se desde Kant já não fazia mais sentido falar em correspondência entre o que vivenciamos e uma realidade em si, não haveria mais base epistemológica que justificasse a busca pelo artista desta correspondência na tela. Ou seja, o ideal de representação da realidade perde força juntamente com a ascensão das interrogações sobre a subjetividade e a queda do que Cray denomina de visão segundo a metáfora da câmara escura.

É nesse contexto que encontramos as críticas de Baudelaire à fotografia (tecnologia à época em franca expansão). Phillip Dubois (1999, p. 28) explica que,

Nessa oscilação, a atitude de Baudelaire é exemplar: o “novo sol” adorado pela multidão idólatra é com certeza a luz que entra na caixa escura, imprime a imagem, sem que o fotógrafo tenha algo a ver com isso: ele contenta-se em assistir à cena, não passa do assistente da máquina. Uma parte da criação – sua parte essencial, constitutiva – escapou-lhe. Todo o século XIX, na esteira do romantismo, é trabalhado desse modo pelas reações dos artistas contra o domínio crescente da indústria técnica na arte, contra o afastamento da criação e do criador, contra a fixação no “sinistro visível” em detrimento das “realidades interiores” e das “riquezas do imaginário”, e isso justamente no momento em que a perfeição imitativa aumentou e objetivou-se.

■ 448

Tais críticas refletiam a crescente negação à imagem, aqui entendida como representação de uma realidade externa. Aqui a pintura é “libertada do concreto, do real, do utilitário e do social” (DUBOIS, 1999, p. 31) em nome da subjetividade, da imaginação, da alma do artista. A imagem, fosse fotografia ou representação realistas, não mais poderia se confundir com a arte, seria um mero instrumento utilitário da ciência ou da indústria. Como descreve Wolff (2005), se a partir do renascimento floresceram as imagens artísticas, para muitos, a arte divorcia-se da imagem no século XIX.

Já no romantismo a visão dava sinais de não reivindicar objetividade, a verdade sobre o mundo externo. Por isso podemos encontrar neste movimento experiências que se intensificarão em movimentos que o seguem. Um exemplo é a antecipação do debate impressionista já na obra do romântico W. Turner.

Filosofia e ciência estavam estudando o sujeito, demonstrando como sua relação com o mundo externo não é transparente, mas opaca, marcada por sua condição subjetiva. Logo, ao abdicarem do realismo e optarem pela crescente abstração, os artistas também tiravam o foco do representado e traziam este foco para a tela em si, agora não como cópia de algo, mas como expressão da própria subjetividade (psicológica-fisiológica) do artista. A ideia de expressão neste sentido ganha contornos distintos de outrora.



Figura 1 - *Chuva, Vapor e Velocidade* (1843) de W. Turner. Fonte:

[http://en.wikipedia.org/wiki/Rain, Steam and Speed %E2%80%93 The Great Western Railway](http://en.wikipedia.org/wiki/Rain,_Steam_and_Speed_%E2%80%93_The_Great_Western_Railway)

Acesso em: 10/01/2015

Para os renascentistas, e também para os neoclássicos, a palavra “expressão” corresponderia a traços e atitudes corporais que o artista traduziria para o espectador através de suas pinturas e esculturas. Para os românticos, esta palavra adquire novos sentidos: o que o artista deveria expressar eram os seus próprios sentimentos. Através da obra, o espectador conseguiria se sintonizar com os sentimentos do artista. Estas ideias são bastante novas no sentido de que combinam “expressão” e “sentimento” em uma concepção inédita da Arte. (BARROS, 2009, p. 173)

Também a preocupação com a expressão da subjetividade do artista potencializou a importância dada pelo campo à originalidade das obras. É evidente que

ao passo que este movimento esteve associado à dissolução das amarras acadêmicas por um lado, também envolveu o pressuposto de que o artista era dotado de liberdade e autenticidade por outro. Segundo Barros (2009, p. 172), “as antigas ideias neoclássicas que associavam Arte e Imitação encontram a partir daí um ponto onde podem ser radicalmente confrontadas”, agora “as belas-artes só seriam possíveis como produto do gênio e a sua propriedade fundamental deveria ser precisamente a ‘originalidade’”.

Na teoria de Kant alguns artistas eram dotados de um gênio, uma forma especial de processar as impressões sensíveis. Como sugere Thierry de Duve (2003), este dom natural, esta aptidão mental inata, que inicialmente fora descrito pela palavra talento, um potencial próprio a poucos, com o modernismo será aos poucos identificado pela palavra criatividade e descrito não como um dom, mas como um potencial compartilhado por todos.

A diferença entre talento e criatividade é o fato de o primeiro ser distribuído parcialmente, e o segundo universalmente. (...) O uso da palavra criatividade nesse sentido elevado é relativamente recente, mas suas origens já estavam presentes na noção romântica do gênio. A criatividade desenvolveu-se a partir de uma convicção utópica resumida num slogan regularmente repetido pela história da modernidade, de Rimbaud a Beuys: todo mundo é artista. É claro que isso sempre significa: todo mundo é um artista em potencial. (DUVE, 2003, p. 94)

■ 450

O foco na expressão da subjetividade, a ascensão do valor social da originalidade e da crença da criatividade como uma potência latente em todos serão fundamentais para a valorização modernista da infância. Refiro-me a frases como estas destacadas por Ângela Grando (2013, p. 1813): uma de Picasso em que disse “quando eu tinha 15 anos sabia desenhar como Rafael, mas precisei de uma vida inteira para aprender a desenhar como as crianças” e uma de Paul Klee em que afirmou “não esqueçamos que a arte tem suas origens como podemos observar nos museus etnográficos ou na nossa casa no quarto infantil”. O que fundamenta estas afirmações?

Cabe a observação de que esta valorização do desenho infantil foi antes uma consequência da celebração primeira do “olhar inocente”. Como afirmava em 1850 o notório crítico de arte inglês John Ruskin:

Todo o poder técnico de pintar dependerá de recuperarmos aquilo que pode ser chamado a inocência do olho, ou seja, recuperarmos uma espécie de percepção infantil dessas manchas lisas de cor, meramente como tais, sem consciência do

que significam, como um cego as veria se subitamente lhe fosse restituída a visão. (apud CRARY, 2012, p. 95-96)

Essa visão, esta “percepção pura” em que veríamos as “manchas lisas de cor, meramente como tal, sem consciência do que significam”, descrita por Ruskin e, segundo Jonathan Crary (2012, p. 96-97), também por Monet, Cézanne e outros artistas no modernismo, para se efetivar demandava algumas condições: “excluir ou suspender, cada vez mais, aquilo que obstruiria seu funcionamento: a linguagem, a memória histórica e a sexualidade”. O desejo por reviver a experiência deste olhar próprio às crianças relacionava-se ideologicamente com a ânsia romântica por autenticidade, o que exigia a liberdade tanto em relação à natureza instintiva do corpo, seus impulsos, quanto em relação à disciplina mecânica da sociedade industrial. As crianças como símbolo da pureza pré-puberdade pareceram privilegiadas, pois representavam “a humanidade” que não havia sido ainda massificada pela sociedade industrial, ainda não haviam sido disciplinadas e moldadas para um olhar mecânico e repetitivo. Sua criatividade natural ainda estava imaculada, supunham.

Muitos vão buscar esse estado original de pureza na infância, entretanto, outros recorrerão ao popular, ao selvagem, até mesmo aos loucos. Repentinamente justo naqueles que o iluminismo considerou como bárbaros que precisavam ser civilizados, os descendentes das ideologias românticas buscaram salvaguardar os resquícios de uma suposta essência humana primordial: os impulsos lúdicos, a imaginação, a criatividade.

O pensamento do crítico de arte americano Clement Greenberg sobre como se dá a experiência estética e o julgamento estético, conecta-se a estes discursos celebratórios de uma suposta essência humana primordial, das disposições naturais da humanidade.

Para o crítico americano, o juízo estético ou os vereditos de gosto não são passíveis de demonstração, não há para ele como identificar as propriedades do que faz a qualidade da “arte superior”. Caso isso fosse verdade poder-se-ia indicar o que o artista deve fazer, todavia, para Greenberg, isto nunca foi possível para um crítico. Ainda assim, seria factível comprovar a objetividade da existência do juízo estético por meio da constatação de um consenso sobre o que vem a ser arte superior, “uma espécie de acordo geral entre a humanidade culta”, entre aquelas pessoas

“suficientemente atentas, suficientemente concentradas” (PASSOS, 2013, p. 47). O fato seria que, ao longo dos tempos, por intuição essa “humanidade culta” irrefletidamente, naturalmente, concorda.

Greenberg aproxima-se da proposta de Kant de que nossa mente teria de forma inata princípios organizadores dos estímulos externos. A experiência estética em Kant como em Greenberg é subjetiva no sentido de que faz referência não às obras em si, mas aos efeitos psicológicos destes princípios organizadores intuitivos. Porém, é preciso sublinhar que isso não significa para Greenberg que o gosto seja pessoal, pois para ele esta disposição não se refere à história específica de cada pessoa, não varia pessoa para pessoa, é uma disposição própria à humanidade como um todo.

É conveniente, por isso, perceber que ele chega a apelar inclusive a que os espectadores busquem uma objetividade em seus julgamentos estéticos por meio de um necessário distanciamento ou suspensão de valores não estéticos como as razões religiosas, políticas, nacionalistas e morais. “Quanto mais impessoal, mais objetivo o juízo, quando o indivíduo ‘fica mais próximo de ser um representante da humanidade’”. Para ele o mesmo vale para o artista. “Também o artista deve buscar a objetividade, pois mesmo partindo de suas particularidades o artista será bem-sucedido quando conseguir apartar-se de seu Eu privado, superando-o e transcendendo-o, assim como o faz um ‘amante bem-sucedido da arte’” (PASSOS, 2013, p. 55).

■ 452

3. A proteção das disposições naturais e a educação das sensibilidades

Se a celebração da expressão da subjetividade e da criatividade marcaram o campo artístico a partir do romantismo, também pautaram ideais pedagógicos. Especialmente no ensino de arte, também fizeram-se presentes noções de autonomia e de intuição que estavam na base das propostas de Ruskin sobre o olhar inocente e de Greenberg sobre o juízo estético. Neste tópico quero expor estas conexões.

Começamos avaliando as mudanças que as revisões epistemológicas do romantismo provocaram na noção de educação. Aqui a educação não pauta-se nem em um ambientalismo condutivista, descendente do empirismo, no qual cabe à escola transmitir conhecimentos para alunos entendidos como folhas em branco; nem em um

inatismo, descendente do racionalismo, no qual assume-se que o que importa para a produção dos conhecimentos já está predeterminado como um dom desde o nascimento. Neste contexto fez-se imperativa a preocupação com as atividades ou princípios organizadores da psique humana, as disposições ou impulsos entendidos como intuitivos e naturais. Surge o ambientalismo espontaneísta.

Aqui, o professor deve intervir o mínimo possível para não inibir a curiosidade e a criatividade intuitiva da criança. Jean-Jacques Rousseau foi um dos principais promotores desta noção espontaneísta de educação. Ele dizia: "Preparai de longe o reinado de sua liberdade [da criança] e o emprego de suas forças, deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a em estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo sua vontade logo que tenha uma" (PAIVA, 2007, p. 329). Tal proposta só foi possível porque Rousseau foi um dos primeiros a defender a ideia de que o homem em estado natural seria bom, "a mais bela obra de arte da natureza". Segundo Leopoldi (2002), ele se opôs a Hobbes, para quem os seres humanos em estado natural seriam pecaminosos e egoístas precisando, portanto, do contrato social das leis e do controle de governos para não estarem em permanente guerra. Para Rousseau o homem natural vivendo isoladamente na natureza, independente e autossuficiente teria tanto um amor por si quanto total empatia pelo sofrimento dos outros. No entanto, este bom selvagem, à medida que se une a outros seres humanos para através da colaboração mútua melhor executar suas potencialidades, acaba por vivenciar experiências de repressão e disputa que corrompem suas disposições naturais. Observa-se que neste quadro a sociedade é o único caminho para o homem se desenvolver, contudo tende igualmente a ser corruptora. Por esta razão, para Rousseau instituições sociais, como Estado e família, deveriam estar orientadas a proteger as disposições naturais da criança para que ela se desenvolvesse positivamente.

Doutriná-la e controlá-la, como tradicionalmente fazia a educação escolástica, não servia ao desenvolvimento da criança, mas, ao contrário à degeneração de suas disposições naturais. Uma educação baseada na transmissão vertical de conhecimento tolheria a liberdade, a individualidade e a experimentação intuitiva. Rousseau defendeu que o verdadeiro conhecimento vem do fazer, da experiência

sensual/sensível com o mundo, do corpo com o mundo, e não apenas do simples pensar, da abstração da teoria. Era preciso uma educação que fizesse jus à capacidade intuitiva da mente humana de relacionar-se com o meio ao seu redor.

É evidente o quanto foi influente o ambientalismo espontaneista no ensino de arte, especialmente em sua fase moderna. Uma das principais contribuições modernistas para o ensino das artes será a prática da livre expressão. Como descreve Illeris (2012), esta proposta foi bastante difundida pelo trabalho de Viktor Loewenfeld – que segundo Ana Mae Barbosa (2003) tornou-se também “uma espécie de bíblia dos arte-educadores de vanguarda” brasileiros. Loewenfeld defendia que considerando a natureza psicológica das crianças promove-se um conflito ao forçá-las a produzir representações da realidade. O professor não deveria interferir na expressão natural da criança, pois ao fazê-lo tolhe sua liberdade, leva-a a seguir modelos e assim retira desta sua flexibilidade, ou seja, corrompe a criatividade com a qual naturalmente enfrentaria situações novas.

■ 454

Com esta orientação, no Brasil se destacou o nome da professora e artista expressionista Anita Malfatti. Ela foi enfática sobre a necessidade de preservar a imaginação e a criatividade natural intuitiva das crianças, contra o efeito repressor e corruptor da tradição acadêmica e da crítica desmedida de professores ao trabalho dos alunos. Para Malfatti, esse cuidado seria importante, pois “o receio da crítica, dentro de pouco tempo, paralisa toda a iniciativa”, logo caberia ao professor “nunca contrariá-la na sua inclinação, porém deixá-la manifestar o seu sentimento livremente” (NASCIMENTO, 2010, p. 89).

A influência de Rousseau no ensino de arte no Brasil já se fazia presente antes de Malfatti. Por exemplo, a relação do discurso de Rui Barbosa sobre a educação com o romantismo fica evidente no foco que deu à intuição, ao instinto científico de experimentação, à preocupação com a educação integral e à crítica que faz à educação baseada na memorização (NASCIMENTO, 2010). Para Barbosa era importante que a escola não mais se baseasse na transmissão de conhecimento por meio de aulas expositivas. Ao contrário da memorização passiva, que mais ensinava as crianças a se subordinar a uma autoridade do que a produzir conhecimento por si próprias, a preferência deveria ser por um ambiente rico de estímulos onde a curiosidade natural intuitiva dela fosse estimulada a favor de sua aprendizagem ativa.

Para Rousseau, assim também como para Rui Barbosa, a educação deveria ser integral, teria como objetivo a formação de um homem total, não só para o trabalho, mas para a vida. Nesse sentido, a educação das emoções, da sensibilidade, em grande medida ignorada pela maioria dos iluministas, entrou para a pauta de preocupações.

A proposta da educação estética de Friedrich Schiller fez parte dessas preocupações. Como os teóricos iluministas, Schiller também se posicionou a favor de um desenvolvimento da humanidade por meio da razão. Para os iluministas este processo libertaria a humanidade da coerção da natureza, ou seja, daquilo que nos impulsos sensíveis havia de instintos animais e desejos carnis. Obedecendo à razão o homem atingiria a liberdade, a autonomia diante dos impulsos carnis. Contudo, para românticos como Schiller, a noção iluminista de sujeito será demasiadamente formal e abstrata. Se era limitada uma existência regida pelos impulsos sensíveis, quando se é apenas “um selvagem acorrentado à natureza”, era igualmente absurdo crer que a humanidade se realizava exclusivamente como uma “pura subjetividade presa a uma série de princípios universais e imutáveis”, no mundo formal dos pensamentos (CAMINHA, 2008, p. 109). Para Schiller a fórmula iluminista peca porque seria impossível e perigoso desprezar a existência material do ser humano e as emoções que experimenta na vida. Além disso, também se equivoca ao ignorar que a maior dádiva humana, a criatividade, para se efetivar precisa ir além do exercício intelectual. A criatividade é realizada para Schiller quando o homem exterioriza suas ideias, o seu interior, e ao expressar-se dá forma própria ao mundo exterior. Schiller justificou a educação estética baseando-se na crença de que seria por meio do impulso lúdico que a humanidade se realiza, promovendo a harmonia entre os impulsos sensível e formal.

Cynthia Greve Veiga (2000) realizou um instigante estudo sobre o modo como tal proposta veio a se fazer presente no Brasil em especial no final do século XIX. Segundo a historiadora, esta época se caracterizou por um intenso movimento de urbanização e pela preocupação regada de medo e fascínio das elites em relação às multidões de hábitos “rudes” que tomavam as cidades. Neste contexto, a educação estética tornou-se uma estratégia privilegiada para “civilizar” as classes populares e prepará-las para a modernidade. Era imperativo “reformular o povo”, a “formação de

um novo povo”, e na educação, em especial por meio da arte, se confiava a missão de “regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças” (p. 405) de modo a tornar a população dócil e resignada. Conforme Veiga, acreditava-se que para alcançar a civilidade o povo careceria além de uma educação da razão também uma educação da sensibilidade.

A questão da formação do espírito nacional, ou seja, do sentimento de identidade nacional, de comunhão também esteve associada à preocupação com a educação estética. Atividades artísticas na escola tiveram muitas vezes o objetivo de consolidar a conexão com uma identidade nacional.

O romantismo também tem especial papel na difusão da preocupação com a noção de identidade nacional e, portanto, com os projetos nacionalistas. Sobre isso Barros, Barreira, Oliveira e Santos (2013), fazem uma interessante ressalva. Segundo estas autoras tal proposta desenvolve-se inicialmente associadas à noção de raça. Lembrando a proposta de Kant de que alguns indivíduos eram dotados de um gênio, uma predisposição inata a certos modos de perceber e agir sobre o mundo, alguns românticos postularam a existência de modos de ser, de perceber e de agir, inatos a certas populações. Johann Gottfried von Herder defendeu que era preciso considerar particularidade de cada povo (SCHILLING, 2003). Herder será um dos principais difusores da ideia de cultura popular e folclore como expressão da alma do povo, de seu espírito, de sua raça, e que, portanto, precisavam ser protegidos. Com suas ambivalências, o humanismo romântico buscou lidar com as diferenças oscilando entre o universal e a diversidade de unidades (comunidades, nações).

■ 456

Segundo Baldo (2006), pode-se identificar matizes românticas de preocupação com a identidade nacional no trabalho dos modernistas brasileiros. Contudo, alerta, enquanto os românticos por aqui preocuparam-se em criar uma imagem heroica da identidade nacional por meio da mitificação de nossa “raça” (a exemplo do *O último Tamoio* de Rodolfo Amoedo), os modernistas tiveram uma consciência mais politizada e menos sacralizante para este projeto.

Aos poucos a associação entre cultura popular, identidade nacional e disposições naturais próprias a uma raça diminuirá, debates biológicos darão espaço a históricos e políticos.



Figura 2 - *O último Tamoio* (1883) de Rodolfo Amoedo

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rodolfo_Amoedo_-_O_%C3%BAltimo_tamoio.JPG>

Acesso em: 27/07/2015

457 ■

Por fim, como se vê, a questão da formação da sensibilidade acabou por estar intrinsecamente envolvida com as principais transformações sociais da modernidade, extrapolando em muito o supostamente autônomo e desinteressado campo da arte, que é aqui claramente entendido como um meio para muitos fins políticos: a formação do dócil e produtivo cidadão operário, livre e autônomo por um lado, mas por outro ordeiro e patriota, sabedor de seu lugar na coletividade da nação.

4. Considerações finais

Pode-se concluir que ao falar de subjetividade todos estes teóricos do romantismo ou estes que repercutiram suas propostas no modernismo estavam falando sobre uma série de características que definiram como disposições naturais e universais do ser humano. Muitas coisas serão identificadas e celebradas como intuitivas. Rousseau e Rui Barbosa sublinharam a **curiosidade** da criança como

intuitiva. Toda criança seria naturalmente questionadora, como um(a) cientista produz experiências para testar as possibilidades do mundo. Para se realizar é preciso, portanto, ser **livre**. Schiller e Malfatti apontaram para a **auto-expressão** como um desejo intuitivo e assim todo ser humano só se realiza quando pode expressar sua **autêntica** identidade. Expressão que resulta do impulso prazeroso de **trabalhar** e alterar o meio, a natureza. Também a **criatividade** seria uma disposição humana. Greenberg ressaltará o julgamento estético, o **gosto**, como intuitivo, ou seja, todos teríamos a tendência a concordar que algumas obras artísticas são superiores a outras. Tudo isso baseado em uma noção de sujeito autônomo, capaz de auto-conhecimento, auto-controle e razão.

Porém, é importante fazer algumas ressalvas. Em primeiro lugar, nem todos falaram apenas daquilo que seria intuitivo à espécie como um todo. Alguns, como Herder, trataram daquilo que seria intuitivo para grupos específicos, a população de uma nação, características que formam a identidade de um povo. O próprio Kant defendeu a existência de alguns poucos seres humanos especiais, os artistas, que teriam um gênio para a aguçada sensibilidade estética. Em segundo lugar, nem tudo que era visto como natural foi necessariamente defendido. Em função do valor dado à noção de autonomia, os impulsos sexuais, foram um dos principais alvos de ressalvas.

■ 458

Por fim, cabe pôr em relevo que este foco naquilo que nos sujeitos seria intuitivo, disposição natural, implicou, sobretudo, em um receio em relação aos aprendizados que construímos ao longo da vida. Noções como a de *olhar inocente*, a percepção pura de Ruskin e Schopenhauer, ou como a de *juízo estético* de Greenberg, foram claras ao requisitarem que tudo o que não fosse referente aos ditos impulsos humanos intuitivos, fosse evitado.

Todavia não podemos ser inocentes em relação aos jogos de saber-poder da modernidade em sua paranoia por encontrar e proteger uma natureza humana inerente. Segundo Oksala (2011, p. 112), para Foucault este humanismo ou “incorporava formas mascaradas de poder disciplinar que operavam para produzir formas de individualidade moderna, ou contribuía para a dominação de grupos e indivíduos marginais”. Ou seja, a modernidade e o modernismo nunca descobriram uma forma pura de ser humano. Ao contrário de proteger uma essência, produziam ativamente modos de ser. Aquele humanismo na arte e na educação estimulou forma

específica de subjetivação com a desculpa de que não fazia mais do que defender e estimular disposições naturais.

Contra as conclusões de Rousseau sobre o ser humano em estado natural, Leopoldi (2002, p. 169) lembra que, “o homem *nunca* nasce livre; nasce já como ser social, inapelavelmente enredado nas teias da sua cultura e da sua sociedade com todas as consequências que isso implica”. É em virtude da consciência de que nos tornamos sujeitos na vida social (uma das grandes contribuições de Michael Foucault), necessariamente enredados em relações de poder, que artistas e professores encontram-se com o pós-modernismo e todo seu foco no político e na diferença. Esta vem sendo uma frutífera fonte de inspiração para reinvenções do ensino de arte. Contudo, desconstruir a naturalização do sujeito modernista (ou do ideal modernista de sujeito) é importante não porque signifique necessariamente um abandono, em sua totalidade, das frentes abertas no modernismo (muito mais complexas do que se supôs, especialmente no âmbito educacional). É válido, pois amplifica a consciência da política inserida em nossas concepções de arte e de educação e permite que nos confrontemos com a responsabilidade e consequências destas posições.

459 ■

Referências

- BALDO, L. M. L. A identidade nacional: matizes românticos no projeto modernista. **Revista Boitatá**, Londrina, 1, n. 1, 2006. 1-12.
- BARBOSA, A. M. Arte educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, São Paulo, n. 0, Outubro 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 18/10/2014.
- BARROS, J. D. O romantismo e o revival gótico no século XIX. **Artefilosofia**, Ouro Preto, v. 6, p. 169-182, 2009.
- CAMINHA, I. D. O. Liberdade pela arte segundo Schiller. **Perspectiva Filosófica**, Recife, v. II, n. 28, p. 105-120, 2008.
- CRARY, J. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contratempo, 2012.
- DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 3. ed. Campinas SP: Papyrus, 1999.
- DUVE, T. D. Quando a forma se transformou em atitude e além. **Arte & Ensaio**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 93-105, 2003.

GRANDO, A.; COUTO, M. F. M. **Redes da abstração**: uma dinâmica da arte moderna. Anais do XXXII Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte. Brasília: UNB. 2013. p. 1801-1816.

HARRISON, Charles. **Modernismo**. São Paulo: Cosac e Naify Edições, 2001.

ILLERIS, H. Education of vision: relational strategies in visual culture. **Visualidades**, Goiânia-GO, v. 10, n. 1, p. 99-128, 2012.

LEOPOLDI, J. S. Rousseau - estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas. **ALCEU**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 158-172, jan./jun. 2002.

NASCIMENTO, E. A. D. **Ensino do desenho**: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PAIVA, W. A. D. A formação do homem no Emílio de Rousseau. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 323-333, maio/agosto 2007.

PASSOS, Ú. O juízo estético em Greenberg. **Artefilosofia**, Ouropreto, n. 5, dezembro 2013. 46-58.

SANTOS, M. A. et al. **Educação e Relações Étnico-raciais**. 2. ed. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, v. 4, 2013.

■ 460

SCHILLING, V. Herder e Kant: o singular e o universal. **Terra Educação**, 2003. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2003/11/18/001.htm>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

VEIGA, C. G. Educação estética para o povo. In: VEIGA, ; TEIXEIRA, E. L. S.; FARIA FILHO, L. M. D. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, 2000. p. 399-419.

WOLFF, F. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, A. **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 16-45.