

ISABELA COUTO

Separação entre vida e ensino: uma visão

Brasília, 2014

Isabela Ribeiro Couto

SEPARAÇÃO ENTRE VIDA E ENSINO: UMA VISÃO

Trabalho de Conclusão de Curso de Artes Visuais,
Habilitação em Licenciatura, do Departamento
de Artes Visuais do Instituto de Artes da
Universidade de Brasília.

Orientador: Profº Cayo Honorato

Brasília, 2014

Agradecimentos

Agradeço ao meu pai Luiz Mario e minha mãe Jo Ribeiro, pois foram eles que me concederam a vida. Sem eles, este trabalho não poderia ter sido escrito. Agradeço enormemente a essa incomensurável energia criadora do Universo, que possibilitou nossa existência e que constituiu o que conhecemos como mundo. Agradeço também a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho, ao meu orientador Cayo Honorato, que influenciou com dicas preciosas e principalmente Graça Maranhão, Suely Oliveira e Rosi, que marcaram com carinho minha existência.

Meus sinceros agradecimentos,

Isabela Ribeiro Couto

Ao meu pai,

Para manifestarmos cada vez mais o imenso afeto que nos une.

SUMÁRIO

1. QUATRO REFERÊNCIAS.....	06
2. SEPARAÇÃO ENTRE VIDA E ENSINO	
2.1 ENSINO PROPEDEÚTICO NO BRASIL	09
2.2 FENOMENOLOGIA	14
2.3 PERCEPÇÃO E LADO DIREITO DO CÉREBRO	18
2.4 QUALIDADE E LINGUAGEM VISUAL	24
3. REFLEXÃO.....	31
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS	34

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

FIGURA 1. Pablo Picasso, Retrato de Igor Stravinsky	21
FIGURA 2. Desenhos do aluno de Betty Edwards	21
FIGURA 3. Exercício proposto por Fayga Ostrower	28
TABELA 1. Relação entre fenomenologia de Merleau-Ponty e pesquisa de Betty Edwards	23
TABELA 2. Relação entre fenomenologia de Merleau-Ponty, pesquisa de Betty Edwards e experiência docente de Ostrower	29
TABELA 3. Relação entre fenomenologia de Merleau-Ponty e experiên- cia docente de Ostrower	30

1. QUATRO REFERÊNCIAS

Este trabalho elabora uma reflexão sobre a separação entre vida e ensino no quadro atual de educação brasileira. Essa reflexão é desenvolvida a partir da leitura de algumas referências a princípio dessemelhantes: 'História da educação no Brasil' (1986), de Otaíza Romanelli, 'Fenomenologia da Percepção' (1999) de Merleau-Ponty, 'Desenhando com o Lado Direito do Cérebro' (1926), de Betty Edwards e 'O Universo da Arte' (1987), de Fayga Ostrower.

O principal argumento defendido no trabalho é que a separação entre vida e ensino pode se dar principalmente pela especial atenção que a educação brasileira dedica à preparação do estudante ao ensino superior. Para sustentar esse argumento, primeiramente, a partir da leitura de Romanelli, destaco alguns momentos que influenciaram a educação brasileira a permanecer alheia à vida e tomar o foco propedêutico. Um exemplo foi a maneira como os jesuítas compreendiam o ensino, distante da realidade, separado por classe, reservado aos bem nascidos e destinado àqueles sem fins profissionais bem definidos na sociedade.

Outro exemplo foi o período republicano, incapaz de modificar as estruturas de ensino do império, uma vez que a pequena burguesia dependia da classe dominante para adquirir cargos de prestígio. Logo, essa classe emergente viu na educação um instrumento muito mais de ascensão social do que de contestação das estruturas vigentes, o que influenciou a perpetuação do ensino elitizado.

A Constituição da República de 1891, mais um exemplo, oficializou a dualidade do sistema educativo que se vinha mantendo desde o Império ao instituir aos Estados o direito de criar e legislar sobre o ensino primário e profissional, enquanto à União, o de criar e controlar o ensino secundário e o superior. O monopólio da União sobre este último influenciou na composição do currículo do ensino secundário, que se destinou à preparação do estudante ao ensino superior. Então, além da separação do ensino, a legislação contribuiu também com a acentuação da desigualdade e da marginalização de uma grande parcela de estudantes, visto que nem todos os Estados dispunham das mesmas estru-

ras para suprir a necessidade de ensino que crescia. A falta de estrutura para suprir a demanda fez com que o Estado agisse mais no sentido de sanar pressões momentâneas do que atender a uma política nacional de educação.

Após a contextualização dos pontos históricos que propiciaram a educação voltada à preparação do estudante ao ensino superior, o presente trabalho se propõe a discutir que o ensino propedêutico pode dificultar a visão *perceptiva* do aluno. Para isso, é feita então uma comparação entre o ensino propedêutico e a fenomenologia de Merleau-Ponty, mostrando que o ensino de preparação está em concordância com terminologias contrárias à *percepção*.

A educação com fins de estágio, de passagem a algo que se encontra num futuro próximo foi associado ao que Merleau-Ponty entende por *pensamento clássico*, isto é, que já contém símbolos prontos para explicar o mundo. No entanto, para Merleau-Ponty, a *percepção* é anterior ao *pensamento clássico*, pois o mundo existe antes de qualquer análise que se faça dele. Os símbolos prontos determinados pela ciência e adotados pela escola podem imobilizar a experiência que o estudante pode ter durante o ensino, pois quem *sente* e o *sensível* não estão um diante do outro como dois termos exteriores. O sujeito que *sente* não põe o *sensível* como objeto, mas simpatiza com ele, o faz seu e encontra nele sua lei momentânea.

Ainda segundo Merleau-Ponty, *ser* uma experiência é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo, com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles. Dessa forma, o que o trabalho de conclusão de curso pretende trazer é que as escolas, além de ofertar o *pensamento objetivo*, que se move entre as coisas inteiramente prontas, podem também se abrir às coisas sem as quais não haveria conhecimento objetivo.

Em seguida é feita uma analogia entre a fenomenologia de Merleau-Ponty com a pesquisa de Edwards, baseada no estudo de Sperry sobre cérebros bipartidos. Com este estudo foram descobertas diferentes modalidades dos hemisférios: o esquerdo é verbal e analítico, ao passo que o direito é não-verbal, global e perceptivo. Em vista disso, é possível enxergar analogias entre o *pensamento clássico* de Merleau-Ponty ou o ensino escolar, e o hemisfério esquerdo do

cérebro; do mesmo modo, entre a *percepção* com o lado direito. Feita essa comparação é fácil entender a dificuldade da escola em adotar um modelo que incentive o estudante a desenvolver seu lado direito ou perceptivo do cérebro.

Por último, utilizo a experiência de Fayga Ostrower como professora de arte para funcionários de uma fábrica para discutir uma maneira de enxergar o ensino valorizando a experiência dos estudantes. Toda sua metodologia foi elaborada segundo o contexto no qual a artista e educadora iria inserir-se. Desde o horário das aulas até as aulas propriamente ditas foram pensados para aproveitar as experiências de seus alunos.

2. SEPARAÇÃO ENTRE VIDA E ENSINO

2.1 ENSINO PROPEDÊUTICO NO BRASIL

Na época colonial, de acordo com Otaíza Romanelli no livro 'História da Educação no Brasil' (1986), a educação era proferida por padres jesuítas, tinha cunho literário e acadêmico, apresentava apego a formas dogmáticas de pensamento, revalorizava a Escolástica como método e filosofia, reafirmava a autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos. Romanelli explica que a educação era marcada por desinteresse pela ciência, pela análise crítica e apresentava repugnância pelas atividades técnicas e artísticas por estarem associadas a atividades manuais, desempenhadas por cativos.

Romanelli afirma que as instruções eram dirigidas de acordo com a classe social, ou seja, os padres ministravam educação elementar a indígenas e aos brancos em geral (salvo mulheres), educação média para homens de classe dominante e educação superior para a classe sacerdotal. Os colégios foram criados para o sacerdócio, lá ensinavam ciências humanas, letras e ciências teológicas. Um aspecto interessante apontado por Romanelli é que somente os filhos não primogênitos de classe dominante, os quais não recebiam direcionamento profissional definido, eram os que se reservavam ao direito da educação, cujo foco era valorizar o 'espírito'. Por outro lado, continua Romanelli, aos filhos primogênitos era oferecida uma parca educação. Em contrapartida, recebiam uma preparação para assumir a família e os negócios. E é aqui que encontramos os germes que definem o perfil de educação que temos até nossos dias no Brasil: uma educação separada por classe, sem fins práticos e destinada àqueles sem perfil produtivo definido na sociedade, apartado do trabalho produtivo e manual:

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da Colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro [...], não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produ-

ção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Podia, portanto, servi tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. (ROMANELLI, *idem*, p. 34)

Mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, a ascensão da burguesia, a vitória da República e a Revolução de 1930, essas características básicas prevalecem. Vários momentos que marcam nossa história do ensino dão sinais dessa herança. A seguir citarei alguns:

Os primeiros cursos superiores não teológicos criados por D. João, no período posterior à expulsão dos jesuítas, por exemplo, eram para proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre da Corte, “com o que se acentuou uma tradição que vinha da Colônia a tradição da educação aristocrática”. (ROMANELLI, *idem*, p. 39) O ensino superior que nascia com D. João visava à criação de uma estrutura que a Corte necessitava para viver na Colônia. Para a autora, a importância assumida pela educação de letrados durante a Monarquia estava ligada à necessidade do país preencher o quadro geral da administração e política. De acordo com Romanelli, “a forma assumida pelo ensino, mormente o jurídico, de currículo universalista e humanístico, acabou por influenciar e condicionar a estrutura do ensino secundário”. (ROMANELLI, *idem*, p. 39)

A tradição aristocrática do ensino também pode ser encontrada no ensino da arte no Brasil. De acordo com Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho, em um livro de formação docente, poucos países do Novo Mundo instituíram o ensino da arte para meninos da alta elite, o mais comum era a arte ser ensinada às meninas da classe alta. As autoras explicam que a razão para isso encontra-se na ligação que o período colonial teve com os modelos aristocráticos. Barbosa salienta que no modelo aristocrático arte era indispensável na formação dos príncipes.

A Escola Imperial das Belas-Artes, fundada em 1826, tinha como nome original Escola de Ciências Artes e Ofícios, criada por D. João VI em 1816. Seu plano

inicial, de acordo com Barbosa e Coutinho, projetado por Joachim Le Breton, repetiria os mais atuais modelos de ensino de atividades artísticas ligadas a ofícios mecânicos empregados na França por Bachelier, mestre de decoração que conseguiu conciliar belas artes e indústria. Segundo as autoras, a escola que Le Breton planejara não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia. Entretanto não só o nome mudou, como também suas perspectivas educacionais para poder atender a Corte. Ainda segundo as educadoras, a Escola Imperial das Belas-Artes inaugurou a ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira: a educação de elite e a educação popular. Na área específica de educação artística incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e como técnica, explicam Barbosa e Coutinho.

Voltando à Romanelli, outro exemplo é o período republicano. A autora sustenta que a independência política não foi suficiente para modificar o quadro do ensino. A autora explica a existência da dualidade dos pequenos burgueses de dependerem da classe dominante para conseguir cargos de prestígio, ao mesmo tempo em que sustentavam ideologias liberais que questionavam o poder da aristocracia rural. A educação procurada pelos pequenos burgueses era dominada pela classe dominante e atendia a expectativa desta classe. Desde o período colonial, afirma Romanelli, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terra e, por conta disso, a pequena burguesia, isenta de terras, buscou a escola como instrumento de ascensão social. Para a pequena burguesia, portanto, a educação era menos para questionar o sistema vigente do que para manter estas mesmas estruturas e poder usufruir delas por meio de *status* ou ocupações consideradas mais dignas e pertencentes à classe dominante, tais como funções burocráticas, administrativas e intelectuais.

Com o Ato Adicional de 1834, explica Romanelli, criou-se uma dualidade de sistema ao conferir às Províncias o direito de promover e legislar sobre a educação primária e secundária e ao poder central o direito de promover e regulamentar a educação superior. O monopólio do ensino superior de que gozou o poder central influenciou na composição do currículo de toda a estrutura da escola secundária, que se destinou a preparar os candidatos ao ensino superi-

or. Romanelli defende que esse caráter propedêutico e humanístico do ensino secundário, fruto da aversão ao ensino profissionalizante, fundado numa ordem escravocrata foi um fator de atraso cultural de nossas escolas.

A falta de recursos das Províncias as impossibilitou a criação de uma rede organizada de ensino. Desse modo, exprime Romanelli, o ensino primário foi relegado ao abandono e a maioria das escolas secundárias ficou em mãos de iniciativas privadas. Romanelli aponta como principal fator para essas escolas tornarem-se cursos preparatórios ao longo do século XIX, a pressão exercida pela classe dominante a fim de acelerarem o preparo de seus filhos e interligá-los ao rol dos homens cultos.

A Constituição da República de 1891 oficializou, segundo Romanelli, a dualidade de ensino que se vinha mantendo desde o império e a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e superiores) e educação do povo (escola primária e profissional). De acordo com a Constituição, caberia à União criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, o ensino secundário acadêmico e a instrução de todos os níveis no Distrito Federal. Já os Estados ficariam responsáveis por criar e controlar o ensino primário e profissional.

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder. A vitória dos princípios federalistas que consagrou a autonomia dos poderes estaduais fez com que o Governo Federal, reservando-se uma parte da tarefa de proporcionar educação à nação, não interferisse de modo algum nos direitos de autonomia reservados aos Estados, na construção de seu sistema de ensino. Como um não interferia na jurisdição do outro, as ações eram completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos. Isso acabou gerando uma desorganização completa na construção do sistema educacional, ou melhor, dos sistemas educacionais brasileiros. (ROMANELLI, *idem*, p. 42)

A consequência, explica Romanelli, foi que o liberalismo econômico acentuou as desigualdades socioeconômicas, pois não eram todos os Estados que possuíam recursos para gerir e controlar o sistema educacional pelo qual era responsável. Ficaram, portanto, à mercê de sua própria sorte. Em contrapartida, Estados que eram sede do poder econômico podiam equipar com melhores

recursos o aparelho educacional. A autora mostra como a República foi incapaz de transformar radicalmente o ensino a fim de provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas necessárias às novas instituições democráticas. A educação continuava, então, com os mesmos moldes que apresentava na Colônia, preservava o patrimônio, continuava separada por classe, reservada aos bem nascidos, era procurada como meio de ascensão social e rejeitava a educação para o trabalho por estar associada com o manual, com o fazer cativo (resquícios da mentalidade escravocrata).

Romanelli defende que a escola brasileira evoluiu em função da economia. No período colonial, com base em fatores arcaicos de produção, “a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos, permanecendo como agente de educação para o ócio ou de preparação para carreiras liberais”. (ROMANELLI, *idem*, p. 55) Neste período, afirma a autora, não poderia falar-se em defasagem da educação, pois para os termos econômicos, a educação era suficiente naquele contexto. A defasagem aparece na entrada do Brasil no capitalismo, sistema econômico que exigia outra educação. A concentração de população nos centros urbanos tornava imperiosa a eliminação do analfabetismo e dar o mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas, explica Romanelli.

O acelerado crescimento demográfico, principalmente concentrado nas áreas urbanas, fez com que a demanda e a procura do ensino aumentasse substancialmente. Porém, o aumento substancial da oferta de ensino não foi suficiente para abarcar a quantidade populacional que não parava de crescer e que necessitava de educação. A autora declara que a expansão do sistema escolar processou-se de maneira atropelada e improvisada, porque o Estado agiu muito mais a sanar pressões do momento do que a atender uma política nacional de educação, pois o tipo de escola que passou a expandir-se, salienta Romanelli, foi o mesmo que até então educara as elites, a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais.

A partir de dados estatísticos do Ministério da Cultura para o ano de 1970, Romanelli apresenta o seguinte cálculo: “para cada 103 crianças que ingressam

no primário, apenas uma atingiu o ensino superior”. (ROMANELLI, *idem*, p. 90)
A razão para ocorrer para isso, segundo a autora, está associada com a incapacidade da família de manter a prole nas escolas, devido a poucos recursos financeiros, e com a própria estrutura interna arcaica da escola, que resiste à modernização.

É esse aspecto que responde pela presença de um conteúdo alienado da realidade presente em época histórica e que, por isso mesmo, torna a escola pouco interessante para o aluno. Além disso, há que contar com a existência de métodos tradicionais de ensino e avaliação. Esta, geralmente feita de forma precária, está pronta a medir o que realmente pouco valor tem para a educação da criança ou para a sedimentação da cultura. Com o levar mais em conta a memória do que o raciocínio e com o exigir a retenção de conhecimentos inúteis, enfadonhos ou incompreensíveis para o nível geral de raciocínio do aluno, as técnicas de avaliação rígida e de valor discutível são geralmente responsáveis pelo enorme índice de reprovação nas escolas. (ROMANELLI, *idem*, p. 94)

Romanelli relata que este estado da educação se explica no uso da educação com vista à ascensão social pelas camadas emergentes, descrito acima. A velha escola acadêmica era o único reconhecimento capaz de dar *status*. A demanda, explica a autora, caminhou, portanto, nessa direção. As camadas emergentes, relata Romanelli, lutaram por uma escola livresca, sem importar-se pelo conteúdo que ela proporcionava. O realmente importante era a posição social ou o título por ela conferido. Por conta disso, nossa educação separou-se da vida, da realidade em que vivemos e seus conteúdos são propedêuticos e muitas vezes alheios à nossa realidade.

2.2 FENOMENOLOGIA

A separação entre ensino e vida é um assunto antigo no Brasil. E como somos herdeiros da cultura ocidental, é provável que este assunto seja mais antigo que imaginamos. Talvez estes questionamentos iniciaram-se com o estudo da fenomenologia de Husserl, no entanto, o tema não estaria relacionado diretamente com educação e vida, mas com a espontaneidade *perceptiva* do ser humano para consigo mesmo e o mundo em que vive e conceitos científicos estabelecidos por códigos e símbolos que explicam sobre a experiência huma-

na no mundo. Em resumo, a filosofia de Husserl estaria relacionada com a *percepção* de mundo como ele é, em oposição ao que o conhecimento científico construiu e consolidou sobre o mundo ao longo da existência humana.

Maurice Merleau-Ponty, em 'Fenomenologia da Percepção' (1999), explica que a fenomenologia se resume em definições de *essências*¹. E que seus maiores problemas seriam definir essas *essências*. O autor também afirma que a fenomenologia repõe a *essência* na existência, pois se compreende o mundo e o ser humano por suas facticidades. De acordo com o filósofo, a fenomenologia de Husserl foi baseada na *psicologia descritiva*, ou seja, que faz apenas a descrição dos fenômenos ao invés de analisá-lo ou explicá-lo, pois o mundo

Está ali antes de qualquer análise que eu possa fazer dele, e seria artificial fazê-lo derivar de uma série de sínteses que ligariam as sensações, depois os aspectos perspectivos do objeto, quando ambos são justamente produtos da análise e não devem ser realizados antes dela. (Merleau-Ponty, *idem*, p. 5)

Então, a busca de *essência* do mundo pela fenomenologia de Husserl, esclarece Merleau-Ponty, não é a busca daquilo que conhecemos do mundo em ideias, mas sim a busca daquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização. No entanto, como vimos, o modelo de educação brasileira está voltado para preparar o estudante ao ensino superior e isto pode dificultar a visão *perceptiva* do estudante, pois este se depara com conhecimentos já determinados sobre o mundo.

A fenomenologia de Merleau-Ponty faz uma distinção entre *corpo próprio* e *objeto exterior*, o primeiro possui apenas um ponto de vista, o segundo, infinitos. Para enxergar o cubo, necessito girar esse cubo em diferentes posições ou posso girar-me em torno do cubo para enxergar seus pontos de vista. Mas não posso fazer o mesmo comigo, isto é, não posso girar sobre meu eixo para enxergar-me, porque estou sempre enxergando sob a mesma perspectiva e, por mais que me sirva de um espelho, minha visão no espelho, de acordo com o

¹ A essência de Merleau-Ponty é a essência fenomenológica, que está relacionada com a redução eidética, que, nas palavras do filósofo, é a resolução de fazer o mundo aparecer tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos, é a ambição de igualar a reflexão à vida irrefletida da consciência.

autor, não é suficiente para compreender a mim mesmo, pois o original do corpo não está diante de mim, como o cubo está ao fitá-lo.

Segundo Merleau-Ponty, na *experiência perceptiva*, o *objeto* é inacabado e aberto, quer dizer, possui uma infinidade de pontos de vista. Não há como fixar uma visão do *objeto* para todos os tempos porque “a síntese dos horizontes é apenas uma síntese presuntiva, ela só opera com certeza e com precisão na circunvizinhança imediata do objeto”. (MERLEAU-PONTY, *idem*, p. 107) Por mais que o presente contenha o passado e o futuro em si, o presente só o possui em intenção porque o passado que pretendo reapreender é o passado tal como o vejo agora. E no futuro talvez não reconheça o presente que vivo.

Nesse sentido, Merleau-Ponty defende que “a posição absoluta de um só objeto é a morte da consciência, já que ela imobiliza toda a experiência, assim como um cristal introduzido em uma solução faz com que ela instantaneamente se cristalice”. (MERLEAU-PONTY, *idem*, p. 109) O sistema educacional brasileiro, ao direcionar o ensino apenas à preparação do estudante ao ingresso no ensino superior pode estar visualizando a educação apenas por um ponto de vista, imobilizando a *experiência perceptiva* dos estudantes.

O que Merleau-Ponty denomina *pensamento objetivo*, associado no presente trabalho ao ensino propedêutico, ignora o sujeito da percepção porque o *pensamento objetivo* entende o mundo inteiramente pronto e trata a *percepção* como um acontecimento do mundo, porém a *percepção* não é um acontecimento do mundo. A mais simples das percepções é a sensação e, enquanto modalidade de existência, afirma o filósofo, ela não pode, assim como nenhuma percepção, separar-se de um fundo que, enfim, é o mundo.

Conforme eu fixe um objeto ou deixe meus olhos divergirem, ou enfim me abandone por inteiro ao acontecimento, a mesma cor me aparece como cor superficial (*flächenfarbe*) – ela está em um lugar definido do espaço, estende-se sobre o objeto – ou então ela se torna cor atmosférica (*Raumfarbe*) e difusa em torno do objeto; ou então eu a sinto em meu olho como uma vibração de meu olhar; ou enfim ela comunica a todo o meu corpo uma mesma maneira de ser, ela me preenche e não merece mais o nome de cor. Da mesma maneira, há um som objetivo que ressoa fora de mim no instrumento, um som atmosférico que está *entre* o objeto e meu corpo, um som que vibra em mim ‘como se eu me tivesse tornado a flauta ou o pêndulo’; e enfim um último estágio em que o elemento sonoro desaparece e torna-se a experiên-

cia, aliás muito precisa, de uma modificação de todo meu corpo. (MERLEAU-PONTY, *idem*, p. 306)

Se a cor produz vibração em quem sente é porque o sujeito que sente não a põe como objeto, mas simpatiza com ela, a faz sua e encontra nela sua lei momentânea. De acordo com o filósofo, aquele que *sente* e o aquilo que é sentido não estão um diante do outro como dois exteriores, e a *sensação* não é uma invasão do *sensível* naquele que sente porque é o olhar que subentende a cor, assim como é o movimento da mão que subtende a forma de um objeto.

Seguindo esse raciocínio, podemos inferir que o ensino de passagem, com vistas a atingir um objetivo futuro dificulta o estudante a perceber o mundo no presente a partir de seu próprio corpo, pois quem sente e o que é sentido estão no mesmo instante criando relações mútuas. Se o conteúdo propedêutico está alheio à vida do estudante, ele não se opera no presente. Dessa forma, o estudante ou não acessa ou apresenta dificuldade de acessar o conteúdo fornecido pelas Escolas, pois o conhecimento não fez parte de seus corpos. “A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção”. (MERLEAU-PONTY, *idem*, p. 278)

Merleau-Ponty defende que a partir do momento em que a experiência – a abertura ao nosso mundo de fato – é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio de distinguir um plano das verdades *a priori* (aquilo que o mundo dever ser) e um plano das verdades de fato (aquilo que efetivamente ele é).

A educação precisa, portanto, “encontrar, abaixo do pensamento objetivo, que se move entre as coisas inteiramente prontas, uma primeira abertura às coisas sem a qual não haveria conhecimento objetivo”. (MERLEAU-PONTY, *idem*, p. 142) O mundo fenomenológico, para o filósofo, é o sentido que transparece na intersecção das experiências pessoais com as experiências do outro.

É necessário que aconteça verdadeiramente essas intersecções no presente imediato do estudante, não em um futuro que talvez não aconteça, pois como vimos anteriormente, a quantidade de estudantes que ingressam no ensino superior é muito menor que as que ingressam nos ensinos precedentes. “Ser

uma consciência, ou, antes, ser uma experiência, é comunicar interiormente com o mundo, com o corpo, com os outros, ser com eles em lugar de estar ao lado deles”. (MERLEAU-PONTY, *idem*, p. 142) Mas para isso, o sistema educativo precisa encontrar um modo, ou uma maneira que permita que a vibração do estudante (que sente) ao depara-se com disciplinas (que são sentidas) não esteja alheia ao mundo, à vida do estudante, de maneira que quem sente e o que é sentido façam parte das interações do presente imediato do mundo, da vida. Talvez seja interessante que a educação amplie seus pontos de vistas educativos e se desfoque do ensino propedêutico.

2.3 PERCEPÇÃO E LADO DIREITO DO CÉREBRO

O livro ‘Desenhando com o Lado Direito do Cérebro’ (1926) de Betty Edwards foi uma pesquisa desenvolvida pela autora com base no estudo de cérebro bipartido realizado no Cal Tech, Califórnia, por Sperry e seus alunos. Este estudo concentra-se em torno de indivíduos que sofreram o corte no corpo caloso, um espesso feixe nervoso conector dos hemisférios direito e esquerdo do cérebro. O corte tinha objetivo de isolar os hemisférios a fim de cessar ataques de epilepsia sofridos por esses pacientes.

Com essa operação cerebral descobriu-se, explica Edwards, que cada hemisfério desempenha uma função separada no organismo. Nos últimos anos da pesquisa dos cientistas, descobriu-se que essas funções estão presentes tanto em pessoas de cérebro bipartido como em pessoas de cérebros intactos.

De acordo com a autora, pode-se dizer que cada um de nós possui duas mentes mediadas e interligadas pelo corpo caloso. O hemisfério esquerdo controla o lado direito do corpo e o hemisfério direito, o lado esquerdo. E cada hemisfério possui funções próprias no organismo. A modalidade de funcionamento do hemisfério esquerdo é verbal e analítica, ao passo que a modalidade do direito é não-verbal, global e perceptiva.

O livro de Edwards é destinado a pessoas que acreditam não possuírem habilidade para o desenho. No entanto, a autora defende que qualquer pessoa dotada de visão e coordenação manual mediana é capaz de desenhar. O que realmente diferencia um bom desenho², segundo Edwards, é a habilidade de ver. E aprendemos a ver quando o aluno é capaz de “‘desligar’ o hemisfério esquerdo ‘verbal’ e ‘ligar’ o hemisfério direito”. (EDWARDS, *idem*, p. 44) Merleau-Ponty, no livro ‘Fenomenologia da Percepção’ afirma que a “verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19)

Betty Edwards afirma que embora os educadores se mostrem cada vez mais interessados no pensamento intuitivo e criativo (hemisfério direito), os sistemas escolares continuam estruturados em torno da modalidade típica do hemisfério esquerdo: a escola oferece o ensino de maneira sequencial: primeira série, segunda série e assim por diante; os alunos são separados por idade; as disciplinas são verbais e numéricas; os estudantes aprendem a ler, escrever, contar; as carteiras são organizadas em filas, etc.

Então, para a autora, o hemisfério direito, característico do sonhador, do artífice, do artista, sente-se perdido no sistema educacional e pouco aprende. Por consequência, conclui Edwards, a modalidade do hemisfério direito, definida como intuitiva, perceptiva, atemporal, não é desenvolvida. As escolas ainda não estão equipadas para ensinar também a modalidade característica do hemisfério direito do cérebro, que encara cada coisa como ela se apresenta no presente e vê as coisas como elas simplesmente são.

Ao distinguir hemisfério direito do esquerdo e clarificar suas atuações divergentes, podemos agora relacionar esses conceitos com a oposição que Merleau-Ponty estabelece entre o *pensamento clássico* ou *objetivo* e a *percepção*. A maneira como o filósofo descreve o primeiro é muito semelhante à descrição das características predominantes do hemisfério esquerdo. Já a *percepção*,

² A intenção do trabalho de Edwards não é classificar os desenhos de representação da realidade como melhores do que os não representacionais, mas atentar o leitor de que o artista possui uma sensibilidade diferente ao olhar um objeto, e de que aprender a ver é mais importante e mais difícil que a habilidade manual no ato do desenho. A autora cita o questionamento que Gertrude Stein dirigiu a Henri Matisse para saber se ele, ao comer um tomate, olhava-o à maneira de um artista. Matisse respondeu que quando come um tomate, olha-o como qualquer pessoa o olharia, mas que quando pinta o tomate, o vê de maneira diferente.

anterior ao *pensamento objetivo*, se inscreve nas características predominantes do hemisfério direito do cérebro.

A análise reflexiva decorrente do *pensamento clássico*, de acordo com Merleau-Ponty, substitui a existência absoluta do objeto pelo pensamento de um objeto absoluto, isso quer dizer que a reflexão do objeto substitui o próprio objeto por seu código ou símbolo. E são exatamente esses códigos e símbolos que Edwards combate ao ensinar um aluno a desenhar. Ela elaborou exercícios para ajudar o estudante a mudar o hemisfério esquerdo para o direito no ato do desenho.

É importante que o leitor experimente a transição de uma modalidade para a outra – a transição do estado comum verbal e analítico para o estado espacial e não-verbal. Estabelecendo as condições para essa transição mental e experimentando a sensação ligeiramente diferente que ela produz, você poderá reconhecer e promover esse estado por si próprio – um estado no qual você será capaz de desenhar. (EDWARDS, *idem*, p. 60)

Um dos exercícios proposto pela autora consiste em o aluno desenhar o retrato de Igor Stravinsky (Figura 1), de autoria de Pablo Picasso, de cabeça para baixo. Ao virar o desenho de ponta cabeça, o aluno tem dificuldade de identificar cada parte da figura. Assim, ele abdica dos conhecimentos já definidos (cabeça, mão, perna) e desenha o que vê: linhas, planos, formas.

Merleau-Ponty afirma que “do ponto do meu corpo, nunca vejo iguais as seis faces do cubo”. (MERLEAU-PONTY, *idem*, p. 274) Para desenhar bem um cubo, Edwards explica que é necessário que cada face do cubo seja distorcida. “O cubo desenhado só se assemelhará a um cubo se for composto de faces dispostas em ângulos desiguais”. (EDWARDS, *idem*, p. 88) Ela esclarece que precisamos aceitar o paradoxo de ter que desenhar o cubo de maneira desquadrada para ele parecer constituído de lados iguais, pois “se o conhecimento verbal da verdadeira forma do cubo suplanta a percepção puramente visual do aluno, o resultado é um desenho incorreto”. (EDWARDS, *idem*, p. 88)

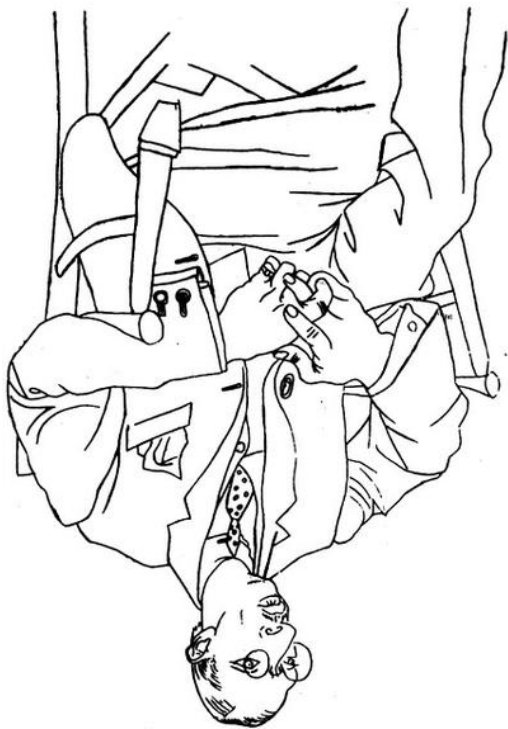


Figura 1 - Pablo Picasso, Retrato de Igor Stravinsky. Paris, 24 de maio de 1920. Propriedade Particular.

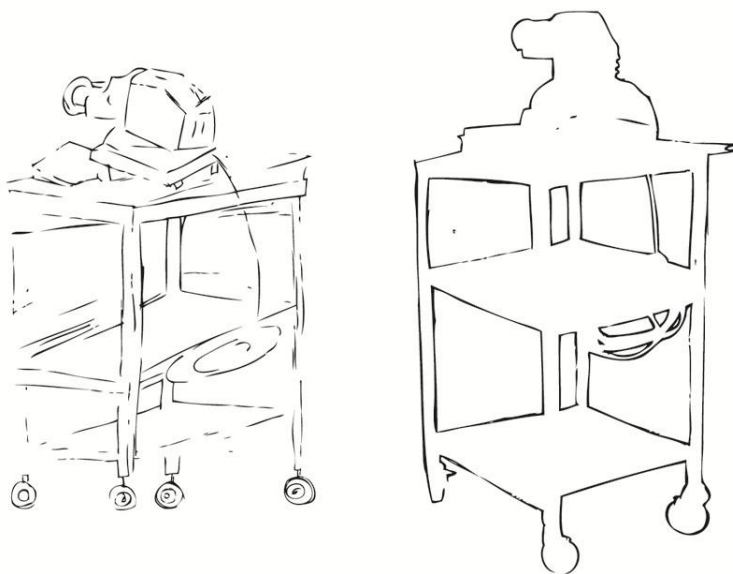


Figura 2 - Esses desenhos são do mesmo aluno de Betty Edwards. O primeiro (esquerda) foi feito com foco na figura. O Segundo (direita), o foco esteve no espaço negativo.

Outro exercício proposto está relacionado com espaços positivos e negativos, ou figura e fundo da imagem. Por desenhos e pinturas ocidentais preocuparem-se mais com a figura do que com o fundo da obra artística, ocorre, segundo a autora, negligência com o fundo, que geralmente se configura em espaços vazios ou pouco interessantes na imagem. Deste modo, o exercício consiste em o aluno ser capaz de distinguir o espaço negativo (fundo) e considera-lo também como forma inserida na imagem, assim como o espaço positivo (figura). O hemisfério esquerdo não consegue nominar espaços vazios, permitindo atuação do hemisfério direito. Para ativar esta área do cérebro, a proposta de Edwards é justamente desenhar os espaços vazios, pois ao fazermos isso, estamos, ao mesmo tempo, desenhando a figura.

Para exemplificar, a autora mostra dois desenhos do mesmo aluno (Figura 2), o primeiro (da esquerda para a direita), percebe-se a dificuldade que o aluno encontrou em reconciliar seu conhecimento prévio de como a imagem deveria ser com a imagem que ele viu. Edwards chega a essa conclusão por causa dos comprimentos iguais das pernas da mesa e pelo símbolo de roda usado pelo aluno. Agora quando o aluno desenhou os espaços negativos, as informações visuais foram registradas com maior clareza, o traçado é mais confiante, pois o hemisfério direito processa bem informações espaciais.

Ao explicar sobre espaço negativo e espaço positivo no desenho, Edwards traz o conceito de contorno. Para a autora, o contorno é uma margem ou aresta tal como a percebemos.

A aresta é o local onde duas coisas se encontram uma com a outra. Ao desenhar uma mão, por exemplo, os lugares que o ar toca a superfície e sua mão, o local onde a unha se junta à pele adjacente, o lugar onde duas dobras de pele se encontram para formar uma ruga, etc. , são arestas comuns às duas coisas. As arestas comuns podem ser descritas – isto é, desenhadas – como uma única linha chamada linha de contorno. (EDWARDS, *idem*, p. 97)

E de maneira análoga, a “percepção exterior e a percepção do corpo próprio variam conjuntamente porque elas são as duas faces de um mesmo ato”. (MERLEAU-PONTY, *idem*, p. 276) A sensação, para Merleau-Ponty, é uma comunhão: quem sente e o sensível, como já foi dito, não estão diante um do

outro como dois exteriores. Toda *percepção exterior* é imediatamente sinônima de uma certa percepção do nosso próprio corpo, assim como toda percepção do nosso corpo se explicita na linguagem da percepção exterior.

Para Merleau-Ponty, devemos perceber o mundo à nossa volta como ele se apresenta a nós. Para Betty Edwards, podemos desenhar bem se conseguimos ver os objetos e pessoas como eles se apresentam aos nossos olhos, por esse motivo ambos consideram que a verdadeira filosofia ou o bom desenho consistem em aprender a ver. Para Edwards, isso acontece mudando a modalidade de funcionamento do hemisfério esquerdo para o direito. Já para Merleau-Ponty, atentando para a percepção, que é anterior ao pensamento objetivo.

TABELA 1	
Relação entre fenomenologia de Merleau-Ponty e pesquisa de Edwards	
Merleau-Ponty	Betty Edwards
A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo	Um bom desenho se define pela habilidade de ver
Pensamento objetivo (símbolos)	Hemisfério esquerdo
Percepção (vê o mundo como ele é)	Hemisfério direito
Do ponto do meu corpo, nunca vejo iguais as seis faces do cubo	O cubo desenhado só se assemelhará a um cubo se for composto de faces dispostas em ângulos desiguais.
Percepção exterior e percepção do corpo próprio são as duas faces de um mesmo ato.	Ao desenhar o espaço negativo desenhamos ao mesmo tempo o espaço positivo.

2.4 QUALIDADE E LINGUAGEM VISUAL

Fayga Ostrower, no livro 'Universo da Arte' (1987), relata o método que desenvolveu durante sete meses a fim de lecionar princípios básicos da linguagem visual e análise crítica da arte a operários de uma fábrica a convite de Dr. Sergio Waissman. A artista, resistente ao convite que recebeu do diretor para educar, teve dúvidas quanto ao método que iria utilizar para ensinar arte a pessoas que estavam tão ligadas à sobrevivência material.

Que linguagem usaria? Que referências? Para falar sobre o conteúdo expressivo em arte e seus significados, eu teria que comparar obras criadas em diversas épocas e, eventualmente, em outras culturas. O ideal no ensino é poder partir de conhecimentos e da vivência das pessoas. Mas como analisar as formas artísticas, digamos do século XV, se meus ouvintes seguramente nunca tomaram conhecimento daquele século? É verdade que havia um referencial que eu poderia usar, era sua própria experiência de vida. Esta, eu não tinha que ensinar. Eles eram adultos. (OSTROWER, *idem*, p. 20-21)

Cada explicação teórica de Ostrower foi acompanhada por exercícios práticos, que introduziam a percepção do espaço, e por análise de obras com dados dos artistas e épocas para que a teoria não se constituir em “conceituações secas e sim revelar o dinamismo da vida”. (OSTROWER, *idem*, p. 17). As aulas foram realizadas na própria fábrica, em horário normal de trabalho, porque para Ostrower não fazia sentido que pessoas dedicassem seu tempo livre a algo que não conheciam ou talvez nem julgassem pertinente. Ou seja, era importante para a artista que os alunos se sentissem motivados a receber as aulas. Por conta disso, ela fez um teste inicial de três meses para saber se continuaria a permanecer com as aulas. Caso sentisse que os operários não se interessassem, ela não continuaria com o curso.

Ostrower decidiu também que desde o início os exercícios em sala não poderiam ser confundidos com atividades lúdicas, um-faz-de-conta, uma atividade terapêutica, de descarga de emoções. De acordo com a artista, para que o ensino se concretizasse, as aulas deveriam apresentar caracterização de trabalho produtivo, em conjunto, onde todos pudessem contribuir, sentindo estar ganhando algo de importante para a vida.

Por parte da artista, não houve seleção dos participantes que fariam o curso, a turma era composta por faixa etária diversa. Ela optou por não usar *slides* para evitar uma situação de conferência, onde um fala e a audiência recebe passivamente. “Nós tínhamos que poder olhar um para o outro”. (OSTROWER, *Idem*, p. 24) Portanto, ela quis construir dentro de sala um ambiente onde não havia autoridade, para favorecer um clima de descontração e liberdade³.

Um dos objetivos principais do curso era “estimular a avaliação e participação no que está acontecendo hoje [na arte]”, (OSTROWER, *idem*, p. 18) além de estimular e educar a sensibilidade para apreciar obras do passado. O curso da artista abordou praticamente toda a história da arte e sua última aula se deteve na Arte Contemporânea, pois, para Ostrower, esse movimento apresenta a parte mais fundamental da apreciação artística. Isso porque ela acredita que todos nós temos o compromisso com a produção intelectual de nossos dias. Portanto, é essencial tratar desse tema.

Um dos aspectos interessantes do livro de Ostrower é a sequência de leitura que segue, em vários níveis ao mesmo tempo, sem separá-la e esquematizá-la (lado esquerdo do cérebro) a fim de não perder o impacto e a dinâmica da experiência dos estudantes da fábrica. No entanto o livro não é apenas um relato das experiências e um resumo das aulas. O texto é uma visão ampliada a respeito da arte, dos processos de criação artística e do crescimento humano revelado a partir do estilo da obra do artista.

Então, a autora decidiu que seu curso explicaria os princípios básicos atuantes na linguagem visual, com especial ênfase nas noções de espaço. Mas era necessário encontrar uma maneira didática de apresentar esses conteúdos, sem intimidar os operários e sem perder a complexidade da arte. Foi neste momento que Ostrower optou por substituir a definição verbal por experiências diretas.

Se eu substituísse a definição verbal por uma experiência direta, por uma atuação do grupo? [...] O fator mais importante e convincente se-

³ É interessante aqui analisar a situação específica de ensino da artista e a educação escolar. É muito difícil para um professor de ensino médio manter um clima descontraído em sala porque normalmente os alunos não estão na escola por escolha, mas por obrigação. Então, se o professor não mantém uma postura de autoridade em sala, não é respeitado e não consegue concretizar sua aula.

ria mesmo a possibilidade de vivenciar o fazer. Quando as pessoas participam ativamente da feitura de formas, vendo-as nascer sob suas mãos – nem que sejam poucos traços – não só se cria uma situação afetiva imediatamente carregada de associações, como também o exemplo concreto é mais eloquente do que explicações abstratas. (OSTROWER, *idem*, p. 22)

Vale lembrar a pesquisa de Betty Edwards, em que o hemisfério esquerdo, racional, lógico é também verbal, ao passo que o hemisfério direito, é não verbal. Também é importante citar Merleau-Ponty, o qual defende que toda *sensação*, a mais simples das *percepções*, é espacial, o que o aproxima de Ostrower, cujo curso tem especial atenção nas noções de espaço.

O conteúdo expressivo da obra de arte não se articula de maneira verbal, de acordo com a educadora, mas de maneira formal, ou seja, por meio das formas, dos elementos da arte, como linha, superfície, volume, luz e cor. Se numa redação temos parágrafos, estrofes, frases etc. Em uma obra de arte, temos linhas, superfícies, cores, luzes etc. E não podemos relacionar uma redação com uma obra de arte, porque cada uma acessa um tipo de entendimento diferente. A escrita está mais ligada ao hemisfério esquerdo do cérebro. Por sua vez, a arte, mais ligada ao direito.

As aulas de Ostrower seriam claras e simples, porém a artista não quis abrir mão de um curso que tem a arte em sua *complexidade*, porém, esclarece a educadora, a complexidade não é um estado de complicação maior, ou mero acúmulo de dados. A qualidade que a educadora se refere é com base às diretrizes de seu curso em artes, que almejava mostrar as riquezas espirituais que a arte representa para a humanidade e sua multiplicidade de níveis de significados sempre renováveis. Era uma qualidade estrutural e significativa. “Justamente por se tornar significativa, a complexidade é uma *qualidade essencial* que caracteriza certos fenômenos. A arte com acúmulo de dados deixaria de ser arte, assim com a vida orgânica deixaria de ser vida”. (OSTROWER, *idem*, p. 18)

Merleau-Ponty afirma que sentir é obter qualidades. Para o filósofo o vermelho e o verde não são sensações, são sensíveis, e a qualidade não é um elemento da consciência, é uma propriedade do objeto.

Em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações, se nós a tomamos na própria experiência que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro. Essa mancha vermelha que vejo no tapete, ela só é vermelha levando em conta uma sombra que a perpassa, sua qualidade só aparece em relação com os jogos de luz e, portanto, como elemento de uma configuração espacial. Aliás, a cor só é determinada se se entende em uma certa superfície; uma superfície muito pequena seria inqualificável. Enfim, este vermelho não seria literalmente o mesmo se não fosse o 'vermelho lanoso' de um tapete. A análise descobre, portanto, em cada qualidade, significações que a habitam. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25)

Para o filósofo, acreditamos muito bem saber o que é ver ou ouvir porque há muito tempo a percepção nos deu objetos coloridos ou sonoros. Quando queremos analisar, transportamos os objetos para a consciência e cometemos o que os psicólogos chamam de '*experience error*', dito de outro modo, explica Merleau-Ponty, supomos em nossa consciência das coisas, porém as qualidades estão na própria coisa. Fazer a qualidade como elemento da consciência é se enganar a respeito da qualidade, afirma o filósofo.

As aulas de Ostrower, portanto, ao se preocuparem com a qualidade artística, que está presente no objeto 'linguagem visual' (linha, volume, superfície, luz, cor), permitem aos alunos da fábrica acessar pela experiência as qualidades desse objeto. Em outras palavras, o aluno experimenta a linha, a superfície ou a luz antes de acessar o que já se conhece a respeito delas (acúmulo de dados, normalmente sistematizado por símbolos pelo hemisfério esquerdo do cérebro). A partir dessa experiência, o estudante relaciona o que experimenta e o já experimentaram outras pessoas há tempos atrás.

Certo momento, numa das aulas iniciais da artista, esta desenhou um retângulo vertical com um ponto fora do centro (Figura 3), dizendo que este era o centro do retângulo, para então perguntar aos alunos se estavam de acordo. Obviamente não concordaram. A artista então pediu que um voluntário desenhasse o centro correto.

Um dos rapazes logo se levantou e assinalou com um ponto o centro do retângulo. Novamente indaguei do grupo se estava certo. Sim, estava, concordaram. Perguntei ao rapaz como é que ele sabia que era este o centro, pois afinal, ele não dispunha de uma régua para medir. Estabeleceu-se um rápido diálogo entre nós: - É só ver – disse ele. – Então, você viu o centro?; - Não, mas eu sei que está aí.; - Mas como é que você sabe? – insisti. – É que em outro lugar não pode ser, fica

tudo desigual dos limites e o ponto não para. Onde a senhora o desenhou parece que está querendo fugir. (OSTROWER, *idem*, p. 45)

Após esta conclusão desenvolvida pelo aluno, Ostrower explicou que os contornos funcionam como limites, determinando a *forma* da superfície. A forma significa, para Ostrower, organização, ordenação, estrutura. Essa organização pode ser implícita, pois quando percebemos a forma, na realidade estamos percebendo sua estrutura. Quando vemos um retângulo vazio, o vazio não é o mesmo que nada, explica a artista. Apenas a superfície não está ocupada. Ela possui uma estrutura interna e nós a percebemos, por isso, sem hesitação, esclarece a educadora, reconhecemos o ponto fora do centro do retângulo.

Com os relatos de Fayga Ostrower sobre sua experiência de ensino numa fábrica, podemos chegar à conclusão de que o que torna especial sua vivência com os operários não é exatamente o conteúdo abordado pela artista, pois História da Arte, com ênfase em Arte Contemporânea é um assunto que está dentro das escolas atualmente. O que torna essa experiência especial é o modo ou maneira como a História da Arte é ensinada aos operários: pela experiência, experimentação da linguagem visual (linha, superfície, volume, cor, luz), permitindo ao estudante desenvolver sua percepção e visualizar a qualidade intrínseca desses elementos, antes de conhecer verbalmente ou conceitualmente a relação desses elementos em obras de arte que tornaram-se ícones ao longo do tempo.

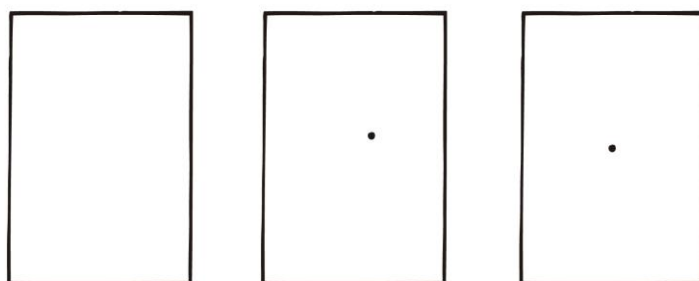


Figura 3 - Retângulo da esquerda está sem demarcação de centro. O retângulo do meio está com o centro deslocado. O retângulo da direita está com o ponto central marcado corretamente.

Também podemos concluir a dificuldade de oferecer educação nos moldes da artista e educadora dentro das escolas, porque a educação brasileira, preocupada em suprir demandas momentâneas, como explicou Romanelli, não atendeu uma política nacional de educação. De acordo com Romanelli, o ensino brasileiro esteve inscrito na meta de atingir o maior número possível de pessoas com objetivo de suprir a carência educativa que possuímos. No entanto, Ostrower considera que a educação de massa apresenta uma indiferença à individualidade das pessoas. Ela é uma maneira simplista de solucionar um problema, é uma falsificação de “tudo o que se pode ser natural curiosidade, indagação e questionamento autêntico a respeito dos fenômenos da vida”. (OSTROWER, *idem*, p.23)

TABELA 2		
Relação entre fenomenologia de Merleau-Ponty, pesquisa de Edwards e experiência docente de Ostrower		
Merleau-Ponty	Betty Edwards	Fayga Ostrower
Toda sensação, a mais simples das percepções, é espacial.	Hemisfério direito reconhece bem noções de espaço.	Aulas e exercícios com ênfase nas noções espaciais.
Percepção exterior e percepção do corpo próprio.	Espaço negativo/ espaço positivo.	Forma/ estrutura

TABELA 3	
Relação entre qualidade de Merleau-Ponty e qualidade de Ostrower	
Merleau-Ponty	Fayga Ostrower
A qualidade é propriedade do objeto (no presente trabalho o objeto é relacionado com a linguagem visual: linha, superfície, luz, cor).	Qualidade é riqueza espiritual que a arte representa para a humanidade e sua multiplicidade de níveis de significados sempre renováveis. Em termos práticos, a artista consegue atingir essa qualidade ao acompanhar exercícios práticos e análise crítica de obras às explicações teóricas.

3. REFLEXÃO

Com os relatos de Otaíza Romanelli, percebemos que a educação esteve alheia à vida do estudante desde o período colonial. A educação jesuíta não se constituía como uma atividade realmente significativa na construção da sociedade nascente. Era destinada principalmente à classe sacerdotal, reservada aos bem nascidos que não possuíam atividade profissional bem definida no seio familiar.

Ao longo do tempo, a educação não mudou essa estrutura colonial que a criou. A pequena burguesia nascente, dependente da classe dominante, enxergou na educação uma maneira de ascender-se socialmente, adquirir *status* e cargos de prestígio, perpetuando a estrutura elitista e livresca da educação, com conteúdos alienados da realidade da vida do estudante.

A dualidade do sistema criada com o Ato Adicional de 1834 fez o poder central influenciar a composição do currículo da escola secundária, que se voltou a preparar os candidatos ao ensino superior. A Constituição da República de 1891 oficializou essa separação e a educação brasileira continuou dividida por classe com conteúdos alienados de sua realidade. Mesmo com a crescente demanda de ensino após a entrada do Brasil no capitalismo, a quantidade da educação ofertada não foi suficiente para atender toda a população. O Estado, agindo para sanar pressões momentâneas, não atendeu uma política nacional de educação.

Neste sentido, a educação continuou ilhada da vida do estudante por causa de sua estrutura arcaica. Existia a vida e, numa ilha, a educação. A *percepção*, no entanto, segundo Merleau-Ponty não está fechada em si mesma. “O ‘algo’ percebido está sempre no meio de outra coisa, ele sempre faz parte de um ‘campo’”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 24)

Chego a uma aldeia para as férias, feliz por abandonar meus trabalhos e meu círculo habitual. Instalo-me na aldeia. Ela se torna o centro da minha vida. A água que falta no riacho, a colheita do milho ou das nozes para mim são acontecimentos. Mas se um amigo vem me ver e traz notícias de Paris, ou se o rádio e os jornais me informam de que existe ameaça de guerra, sinto-me exilado na aldeia, excluído da verdadeira vida, confinado longe de tudo. Nosso corpo e nossa per-

cepção sempre solicitam a considerar como centro do mundo a paisagem que eles nos oferecem. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 384)

Ao longo da história, a educação não apresentou a mesma morada do estudante. Este, nascido e criado no Brasil, quando usufrui do privilégio de receber ensino, é tomado por uma valorização eurocêntrica arcaica na escola, com paisagens distintas do que costumava observar. Como a atualidade não está presente, a escola contribui para o isolamento do estudante. E o mundo fenomenológico acontece na intersecção das experiências pessoais com as experiências do outro. Se a escola está ilhada, num tempo que não é o presente, então não há possibilidade de acontecer o mundo fenomenológico, pois o aluno não troca com o outro, com o mundo.

A *percepção*, relacionada no presente trabalho com a modalidade de funcionamento do hemisfério direito, não verbal, espacial, intuitivo, tem dificuldade de encontrar espaço no sistema de ensino atual, estruturado na modalidade do hemisfério esquerdo, lógico, racional, verbal. O que podemos inferir disso é que o estudante, ilhado no ensino, alheio à realidade, não desenvolve sua capacidade de perceber o mundo como ele realmente se apresenta a nós. O símbolo atrapalha o hemisfério direito perceptivo a enxergar o presente tal como é.

Abrir-se para uma educação perceptiva, que valoriza a intuição, a criação, não é impedir a educação de símbolos, como vimos no curso de Fayga Ostrower, que abordou praticamente por toda a história da arte. O que verdadeiramente importa é como iremos abordar estes conteúdos simbólicos. Ostrower optou por aproveitar a experiência dos operários dentro de sala, optou por substituir a definição verbal por experiências diretas, já que a arte possui sua própria linguagem, a linguagem visual (linha, superfície, volume, luz e cor), que não é verbal, mas formal. E não se aprende uma linguagem formal pela verbal sem prejuízo.

Esta complexidade formal não é uma complexidade de acúmulo de dados, mas uma qualidade do *objeto* (da linha, da superfície, do volume, da luz e da cor). E durante as aulas de Ostrower, o objeto era percebido porque os operários

acessavam o objeto pela experiência. A artista fez com que toda a explicação teórica fosse acompanhada de exercícios práticos e de análise de obras, para que o conceito revelasse o dinamismo da vida.

Mas para que essa vivência seja possível nas escolas e não se constitua como evento específico que aconteceu numa fábrica a convite do diretor, a educação precisa verdadeiramente atender a política nacional de educação que não esteja unicamente voltada ao ensino propedêutico (alheio e situado num tempo diferente do presente imediato) ou unicamente pensado para suprir pressões momentâneas da carência educativa.

A educação de massa é indiferente, é uma maneira simplista de solucionar um problema. A educação para as massas, a fim de suprir a carência e marginalização dos estudantes, faz com que a qualidade, presente no objeto, não seja valorizada e a estrutura fundamental da educação, não seja observada.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino de arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. Unesp: São Paulo, 2011. Disponível em : <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf> Acesso em 27 de junho de 2014.

EDWARDS, Betty. *Desenhando com o Lado Direito do cérebro*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Ediouro, 1984.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OSTROWER, Fayga. *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

ROMANELLI, Otaíza de Oiveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1986.