

# OS CONTEÚDOS ESCOLARES DE ARTE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: POR QUE OS CLÁSSICOS NA ESCOLA?

## ART SCHOOL SUBJECTS IN THE LIGHT OF PEDAGOGY-CRITICISM: WHY CLASSICS SHOULD BE TAUGHT AT SCHOOL?

Consuelo Schlichta<sup>1</sup>

### Resumo:

Nos últimos anos é recorrente um debate em torno do “clássico”, termo que se disseminou por todo universo escolar, porém pouco se esclarecendo seu conteúdo, muito menos, a depender dos significados que se foi atribuindo ao conceito, os porquês de sua afirmação, negação ou sua exclusão na escola. Parte-se das seguintes premissas: os clássicos têm caráter permanente e resistiram ao tempo; ultrapassam os interesses particulares de indivíduos, classes, época ou lugar (SAVIANI, 2013); carregam “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura” (CALVINO, 2007, p. 12); por fim, os sentidos predominantes do termo que levam a valorização ou negação do clássico na escola subordinam-se à vida material dos homens (MARX, ENGELS, 1993). Cumpre, pois, pensar quais concepções de clássico perpassam o ensino da arte, quais são os conteúdos clássicos e como abordá-los na escola.

**Palavras-chave:** Conceito de clássico. Permanência-resistência. Conteúdos escolares clássicos. Ensino de arte. Formação do professor.

### Abstract:

Recurring Discussions on the Classics have taken place at schools in the last years. The term “Classics” spread throughout the school universe although its concept is not clear, mainly concerning the meanings, the whys of its assertion and denial or exclusion schools assigned to the term. We took into consideration the following premises: Classics have a permanent character and survived despite time; They go beyond individual interests, classes, epochs and places (SAVIANI, 2013); they carry “marks of readings that preceded ours and behind them the traces they left on culture” (CALVINO, 2007, p. 12); finally, the predominant meanings addressed to the Classics valorization or denial are subjected to the Man material life (MARX, ENGELS, 1993). In that case, we should analyze which are the term “Classics” conceptions included in art teaching, what are the Classics contents and how schools should

---

<sup>1</sup>Doutora em História, professora aposentada da Universidade Federal do Paraná, do Departamento de Artes, Setor de Arte, Comunicação e Design. E-mail: consuelo.ufpr@gmail.com

approach them.

**Keywords:** Classics concept. Permanence-resistance. School's classic contents. Art teaching. Teacher formation.

## Introdução

Nos últimos anos é recorrente um debate em torno do “clássico”, porém, pouco se esclarecendo o conteúdo desse termo que se disseminou por todo universo escolar muito menos, a depender dos significados que se foi atribuindo ao conceito, os porquês de sua afirmação, negação ou sua exclusão na escola.

No que diz respeito a abordagem histórico-crítica dos significados do clássico parte-se das seguintes premissas: os clássicos permanecem, resistem ao tempo; ultrapassam os interesses particulares de indivíduos, classes, época ou lugar (SAVIANI, 2013); carregam “as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura” (CALVINO, 2007, p. 12). A compreensão do clássico na sociedade capitalista atual sustenta-se no pressuposto de que os sentidos predominantes do termo que levam a valorização ou negação do clássico na escola subordinam-se à vida material dos homens (MARX, ENGELS, 1993). Ambos, a despeito das diferenças entre os autores destacados anteriormente, partem da premissa de que as ideias assim como os sentidos predominantes do termo clássico, que levam a sua valorização ou negação na escola, subordinam-se à vida material dos homens e mulheres. Tendo como referência tal pressuposto, nossa análise orienta-se na perspectiva de apreensão do movimento histórico, político e cultural brasileiro em que se efetiva a afirmação ou a negação do clássico, enraizando-se na premissa claramente explicitada por Marx e Engels, em *A ideologia alemã*:

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (...) Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX & ENGELS, 1993, p. 36-37).

À luz dessas premissas, cumpre pensar quais concepções de clássico perpassam o ensino da arte, quais são os conteúdos clássicos e como abordá-los na escola sem os mutilar em classificações, definições parciais e descontextualizadas.

A apreensão dos sentidos do conceito de clássico no âmbito do ensino da arte exige-nos tratar, inicialmente, de dois momentos históricos configuradores das concepções de clássico, que atravessam o século XIX e as primeiras décadas do século XX: o primeiro, a criação da aula régia de Desenho da Figura Humana e a introdução do modelo vivo no ensino do desenho no Brasil, em 1800; o segundo, a vinda da Missão Francesa, em 1816, a pedido de D. João VI. Objetiva-se pensar quais razões o levaram a entabular negociações para a vinda desse grupo de artistas e outros profissionais e qual o papel deles no "processo civilizatório" que teve início no território brasileiro, desde a chegada da Família Real, em 1808. Que concepções de arte e de clássico perpassam este período? Segundo D. João VI, o Brasil precisava dos "socorros da estética". Por quê? O que significou, posteriormente, a criação da Academia Imperial de Belas Artes, considerada a instituição-mãe do ensino de desenho e de pintura no Brasil, na configuração do conceito de clássico, ao longo do século XIX?

Nesse sentido, é fundamental uma reflexão sobre quais concepções de clássico foram herdadas do século XIX, que significados foram assimilados e orientam os modos de pensar e agir dos professores no século XX?

A princípio, pode-se deduzir que alguns termos, a exemplo de clássico, foram amplamente divulgados e incorporados no ensino da arte, no entanto, nem sempre com uma clara compreensão de seus sentidos. Objetiva-se, pois, pensar quais significados foram se imprimindo ao termo clássico.

### **O Brasil precisa dos "socorros da estética": de onde vem o socorro?**

A instauração da corte no Rio de Janeiro exigia homens preparados para fixar e consolidar uma ordem social e urbana que refletisse os novos ares, transformando uma terra selvagem em um espaço civilizado. Por isso, desde o desembarque da corte em terras brasileiras, tornou-se necessária uma série de transformações econômicas e políticas, que resultou na importação de um certo refinamento dos modos de comer, com o uso de garfo e faca, favorecendo o fluxo de toda sorte de mercadoria: chapéus, cervejas engarrafadas em barris, caixas de vidro, cerâmicas etc. Exigiu-se também uma série de transformações culturais, a exemplo da fundação de algumas instituições como a Real Biblioteca e a Imprensa Régia em 1810, a inauguração do Real Teatro de São João, providenciando-se até mesmo um compositor e maestro, Marcos Antônio Portugal, que assumiria as funções de mestre da Capela Real e da Real Câmara, em 1811 (MALERBA, 1999).

Respirar "ares civilizatórios" significou absorver novos modos de expressão artísticos, submetendo a paisagem carioca ao que deveria ser a cidade aos olhos da civilidade. Como

veremos adiante, o "processo civilizatório" visava superar a imagem de obscuridade na qual o Brasil, em razão da experiência de colônia, ainda estava mergulhado. Conforme desejo de D. João VI era preciso cingir o Brasil com os "ornatos da civilização", tornar a cidade do Rio de Janeiro, sede do governo, digna de abrigar a corte, aformoseá-la.

Inscrive-se aí a necessidade da criação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, conforme teor do decreto de 12 de agosto de 1816, com a rubrica do próprio D. João VI. O perfil do grupo, porém, evidencia o conflito entre o desenvolvimento das profissões técnicas e científicas e as premissas de um ensino de orientação predominantemente artística: as Belas Artes. O próprio nome dado inicialmente à instituição – Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios – já revelava uma preocupação com um ensino técnico-profissional, por parte de seus idealizadores (SCHLICHTA, 2006).

Além dos pintores de história Jean Baptiste Debret, Nicolas-Antoine Taunay e do escultor Auguste-Marie Taunay, faziam parte do grupo sob a direção de Joachim Lebreton: o especialista em mecânica, François Ovide; Charles Henri Lavasseur e Louis Simphorien Meunier, especialistas em estereotomia, o arquiteto Auguste-Henri Victor Grandjean de Montigny, o gravador de medalhas Charles Simon Pladier. Vieram também o mestre serralheiro Nicolas Magliori Enout, o mestre ferreiro e perito em construção naval Jean Baptiste Level, Louis-Joseph (pai) e Hippolythe Roy (filho), carpinteiros e construtores de carros e, ainda, Fabre e Pilitié, surradores de pele (CAMPOFIORITO, 1983, p. 53).

A formulação de uma política cultural mais pragmática evidencia uma clara oposição entre as atividades técnicas e industriais em geral e a fundação de uma escola de ofícios mecânicos das artes decorativas ou aplicadas, como a cerâmica e a ourivesaria, e o ensino de "arte pura", que se referia a escultura e a pintura, principalmente (TAUNAY, 1956, p. 48).

Enfim, os "socorros da estética" significaram principalmente a promoção e a difusão da "instrução e conhecimentos indispensáveis aos homens destinados (...) aos empregos públicos de administração do Estado que, reorientados para as atividades técnicas e industriais, resultariam na subsistência, comodidade e civilização dos povos" (TAUNAY, 1956, p. 18). Afinal, além de "abrir nova era à arte brasileira", a ideia era "aproveitar", de imediato, as aptidões técnicas em benefício do país, implantando uma "educação artística com caráter oficial". No entanto, embora faltasse no Brasil "um instituto teórico-prático de aprendizagem artística e técnico-profissional", esperou-se até 1826 para ver uma escola, desses moldes, iniciar, oficialmente, suas atividades (TAUNAY, 1895, p. 56).

No que diz respeito aos conhecimentos teóricos das Belas Artes, a tradição

clássica, cuja inspiração era a Academia de Paris, substituiu o ideário artístico colonial das obras sacras dos artistas autodidatas do Período Colonial e do Vice-Reinado, apoiado no Barroco. Contudo, longe de significar um rompimento brusco, esses dois ideários conviveram sem grandes sobressaltos, como evidencia a criação da Aula Régia de Desenho, em 1800, e a introdução do modelo nu em pleno Brasil ainda colonial. Aliás, as aulas de desenho de modelo vivo não causaram nenhum estranhamento pois, se tratado de modo idealizado, o nu é arte (BARBOSA, 1999).

Foi nomeado para o cargo de professor das aulas de modelo vivo o pintor Manuel Dias de Oliveira (1764 -1837), uma prática que seria muito explorada pela Missão Francesa. O ideário neoclássico está presente nas aulas de Manoel Dias de Oliveira, como se pode comprovar na descrição de uma de suas aulas de modelo vivo: “A figura tornava-se apenas um ponto de apoio para observação, e a imagem desenhada obedecia, não nos padrões vistos, mas nos padrões de beleza estabelecidos pelo código neoclassicista, com o qual Manuel Dias de Oliveira entrou em contato durante seus cursos na Itália”.

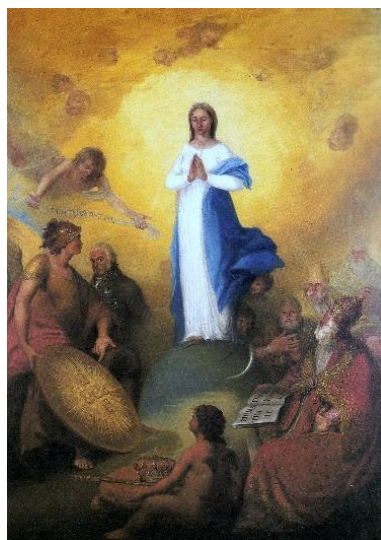
Ainda de acordo com a descrição de uma aula do pintor, à época: “o modelo era um homem branco, não muito jovem, descarnado e mal feito. Os alunos olhavam para o triste indivíduo, mas não o reproduziam sobre o papel, onde apareciam belas figuras que nada tinham com a imagem viva mas sim com a imaginação”. (BARBOSA, 1999, p. 23-24).

Imaginação, à época, não tem nenhuma relação com fantasia, trata-se da representar a figura humana em consonância com uma concepção de beleza clássica inspirada na arte da Grécia e de Roma. A imaginação submete-se a este cânone referência de representação da figura humana caracterizado pela simetria bilateral e sem as irregularidades próprias dos corpos humanos vivos. Por isso, o modelo vivo em nada se parecia com as figuras que surgiam no papel (BARBOSA, 1999).

Na pintura *Alegoria a Nossa Senhora da Conceição*, de 1818, (FIGURA 1), de Manuel Dias de Oliveira, encomendada para comemorar a coroação de Dom João VI, reconhece-se o ideário neoclássico articulado a uma série de convenções indicadoras das relações entre o império e a igreja, à época. Como se pode observar na *Alegoria a Nossa Senhora da Conceição*, no lado esquerdo da imagem, o império, o rei, personagens religiosos e mitológicos; no lado direito da composição, a igreja. No centro, em posição hierarquicamente superior, a santa. Também ocupando um lugar estratégico na composição, um anjo aos pés de Nossa Senhora conecta as duas forças norteadoras do projeto de transformação de um estado mergulhado na ignorância e

rudeza em capital do Império português. Por fim, sob a guarda deste anjo, aos pés de Nossa Senhora da Conceição, a coroa e o cetro sob uma almofada. Seu olhar em direção à D. João VI sugere um caminho de leitura da pintura feita sob encomenda.

FIGURA 1 – ALEGORIA A NOSSA SENHORA DA



FONTE: Manuel Dias de Oliveira. *Alegoria a Nossa Senhora da Conceição*, c. 1818. Acervo: Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://mnba.gov.br/portal/images/difusao-cultural/Anuario/anuario.pdf>> Acesso

A exemplo desta alegoria, as pinturas de Manuel Dias de Oliveira revelam traços neoclássicos próprios da passagem do século XVIII para o século XIX. Ele foi responsável por boa parte das decorações feitas para a cerimônia de recepção da corte portuguesa, em 1808. Porém, os desentendimentos e desavenças com o grupo da Missão Francesa, em 1816, acabaram levando a sua desgraça, o que ocorreu em 1822, quando D. Pedro I resolveu destituí-lo do cargo de regente da aula régia.

E, em que pese algumas diferenças, as dificuldades impostas pelo atraso de ordem material e estrutural no qual se encontrava o Rio de Janeiro e a pouca importância dos assuntos relativos às artes acabaram atingindo tanto os artistas franceses quanto os portugueses. Aliás, são provas cabais dessas dificuldades a criação da Academia Imperial de Belas Artes, somente em 1820. E, como já destacamos, embora considerada a instituição-mãe do ensino de desenho e de pintura no Brasil, lugar de produção de uma arte nacional, de uma "estética brasileira" que privilegiava os temas nacionais, a abertura da Real Academia de Desenho, Pintura e Arquitetura Civil ocorreu apenas em 1826 (SCHLICHTA, 2006).

Evidentemente, apesar da tentativa de imposição do padrão neoclássico

francês, há um claro descompasso entre o recurso de uma temática edificante e de heroísmo e desprendimento em defesa da pátria, em geral extraída dos feitos da república romana, e a imagem do séquito que aqui se instalou, como bem descreve Naves (1997, p. 65-66):

O país era governado por um monarca fugido, que viera dar aqui por obra da invasão napoleônica. Seria difícil, mesmo esquecendo que se tratava de um rei, tornar heróica uma figura com esse perfil. Transplantada, a corte agora dispunha de um cenário mirrado onde realizar seus cerimoniais, que dessa maneira adquiriam uma rudeza em tudo contrária ao esplendor natural que deveria emanar da casa real. Sem acomodações condizentes e acompanhada de um séquito ocioso e perdulário, a realeza tinha uma feição caricata.

A vida na colônia impedia qualquer tentativa de transposição da forma neoclássica para o Brasil, como se depreende das considerações de Taunay (1895, p. 228):

É possível fazer uma ideia do estado de inferioridade da colônia – inferioridade nas artes e nas conveniências da vida – pelo fato de que num aniversário da rainha, ocorrido poucos meses após carros abertos, de duas rodas, puxados por um par de mulas miseráveis e conduzidos por negros imundos. No entanto, tratava-se de um dia de gala, e a classe rica da sociedade fizera o que pudera para se mostrar.

São exemplares, neste caso, *Um erudito trabalhando em seu gabinete* (FIGURA 2), de 1827, aquarela de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), artista integrante da Missão Francesa; e o quadro de Rembrandt (1606-1669) *Dois eruditos a conversar* (FIGURA 3), pintura realizada em 1628, pelo mestre no uso da iluminação dramática.

Saviani vale-se dessas duas obras para esclarecer que a apreciação, a crítica, a negação dos clássicos na escola ou maior erudição dos profissionais da educação têm origem no desconhecimento do que caracteriza o clássico assim como do duplo e ambíguo significado do termo erudição:

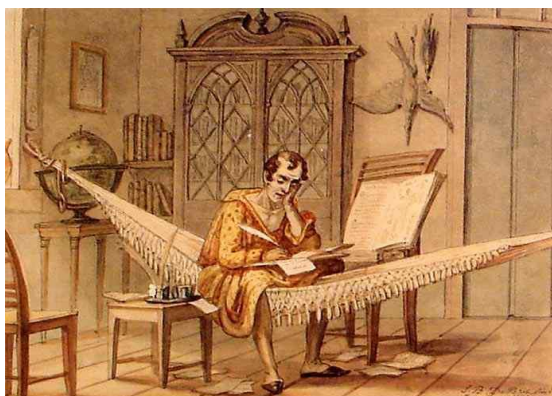
Por um lado, expressa um saber amplo e detalhado, sendo erudito alguém que domina os pormenores da ciência ou arte que cultiva. Por outro lado, reporta-se a um sentido depreciativo, significando uma multiplicidade de conhecimentos que não se articulam orgânica e criticamente. Por esse aspecto a erudição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



(SAVIANI, 2009, p. viii).

É aí que a imagem do erudito sugerida por Debret (FIGURA 2) torna legível o sentido depreciativo de erudição, pois a cena prosaica nem de longe sugere a circunspeção exemplar à maneira neoclássica. A cena põe a nu uma realidade em tudo carente da circunspeção e seriedade próprias da erudição.

FIGURA 2 – SÁBIO TRABALHANDO EM SEU GABINETE



FONTE: Jean-Baptiste Debret. *Sábio trabalhando em seu gabinete*, 1827. Aquarela sobre papel, 16 x 21,2 cm. Acervo: Museu Castro Maya. IPHAN, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <<http://museuscastromaya.com.br/>> Acesso em: 25 jan. 2020.

O quadro de Rembrandt (FIGURA 3), ao contrário, “permite-nos visualizar luminosamente toda a seriedade e circunspeção próprias da erudição, enquanto trabalho metucioso que se empenha em apreender as particularidades e múltiplas relações que caracterizam o objeto tomado para análise” (SAVIANI, 2009, p. ix).

FIGURA 3 - DOIS ERUDITOS A CONVERSAR



FONTE: Rembrandt van Rijn. *Dois eruditos a conversar*, 1628. Óleo sobre madeira, 72,4 x 59,7 cm. Galeria Nacional de Victoria. Melbourne, Austrália. Disponível em: <<https://www.ngv.vic.gov.au/explore/collection/work/4291/>> Acesso em: 25 jan. 2020.



Como se pode observar, por meio da luz contrastante, um raio de luz solar brilhante que cai diagonalmente no canto superior esquerdo, Rembrandt ilumina o velho erudito, sua longa barba branca e pele enrugada cuidadosamente pintadas. Inclinado, atento ao debate com outro erudito, talvez, pouco mais jovem. Mesmo na sombra, alguns objetos realçam a aprendizagem: a vela, a pena, o tinteiro, livros e o assunto desta pintura: dois eruditos reverenciados por sua autoridade e experiência

Essas duas obras compõem a capa da 18ª edição revisada, do livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, em 2009. A escolha de Saviani é exemplar, pois essas obras tornam visível o duplo significado do termo erudição.

Nesse quadro, só se entende a afirmação ou negação do clássico ou da erudição, quando se leva em conta o momento histórico que lhe dá sentido. Defendemos, assim como Klein (2008, p. 37), “a necessidade de se levar em conta, no uso das palavras, o movimento de mudança de seu conteúdo, que vai ocorrendo *pari passu* com as mudanças que os homens vão processando ao longo da construção histórica da sociedade”.

Rastreando alguns dos significados do termo clássico, entre os mais disseminados ao longo do século XIX, encontramos: as expressões "clássicos da pintura" ou "clássicos da música" usadas para designar aqueles autores ou aquelas obras que passaram a ser o cânone de um determinado período artístico e que, dadas as suas configurações, alcançaram um estado de perenidade; “clássico denotando obras maiores, nesse sentido, os clássicos gregos e romanos, são exemplos a serem imitados, “quer a imitação temática, quer a imitação formal de modelos gregos e romanos” (GINSBURG, 1999, p. 12). Encontramos também como sinônimo de “classicismo”, designando o movimento de recuperação de autores e obras que, a partir do Renascimento, procederam uma releitura dos gregos e romanos, firmando modelos temáticos e compositivos; designando especificamente autores e obras de um período, a exemplo de Charles-Pierre Baudelaire, autor da obra *As flores do mal*, publicada em 1857, um dos principais nomes da poesia francesa, e Gonçalves Dias, referência da poesia romântica brasileira, ambos “clássicos” do século XIX. Por fim, o “clássico” como antítese do romantismo, como tensão entre submissão do artista aos modelos da tradição e criação, como defesa da restauração dos valores artísticos greco-romanos, em contraposição a "romântico" ou "romantismo", com conotação de algo voltado para os sentimentos, etc. (BARBOSA, 1999).

Conforme Ginzburg (1999), convém atentar para as articulações entre obra de arte e

contexto, feitas de modo extremamente simplista e que ainda hoje levam a algumas confusões entre Classicismo, período clássico, Neoclassicismo, popular e erudito, entre o papel do Neoclassicismo na reconstrução do passado brasileiro no sentido de configurar uma biografia visual da nação, ao longo do século XIX, e o clássico na escola hoje.

Cabe esclarecer, portanto, com base no aporte teórico da pedagogia histórico-crítica, o que é o clássico na escola hoje?

## **O clássico na escola**

Saviani é firme na defesa do cultivo dos clássicos, considerando-os nucleares no aprimoramento dos professores. No entanto, tendo em vista a indefinição conceitual que leva ao entendimento da erudição como saber gratuito e do erudito como alguém que apenas examina discursos já produzidos, esse autor argumenta: não se trata de reduzir a erudição “a mera dissecação de discursos anteriormente produzidos, mas de cultivá-la”, em razão do necessário enfrentamento dos problemas postos pela prática social. A erudição “não é, pois, o objetivo do discurso filosófico, mas um instrumento que possibilita a esse discurso constituir-se como filosófico. Portanto, para passar do senso comum à consciência filosófica, é necessário cultivar, em certo grau, a erudição” (SAVIANI, 2009, p. ix).

De igual modo, Saviani (2013, p. 17) faz dois esclarecimentos: primeiramente salienta, “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo”. Em segundo lugar, deslinda a contribuição da educação: a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos, enfim, das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, fundamentais para produzir a humanidade nos homens e mulheres,

Os esclarecimentos anteriores trazem para o centro do debate o ato educativo, que compreende: a identificação dos conteúdos artísticos e culturais *pari passu* a definição dos métodos e processos de aprendizagem. Pensar o ato de ensinar histórico-crítico, como destacado antes, passa necessariamente pela crítica ao modelo de organização dos saberes escolares próprio do sistema de ensino dividido em etapas bimestrais, semestrais ou anuais; pois, essa divisão, feita sem o devido cuidado com os diferentes graus de complexidade dos conceitos a serem apreendidos e sua relação com conceitos anteriores ou pré-requisitos, acaba levando a uma fragmentação dos saberes em partes desconexas. A transmissão-assimilação do saber escolar, por sua vez, passa pela sua organização, sequenciação e definição dos métodos e processos de

aprendizagem, o que exige a identificação dos conteúdos artísticos e culturais que precisam ser transmitidos e assimilados (KLEIN, 2000).

Para seleção dos conteúdos clássicos do trabalho pedagógico, que precisam ser assimilados por toda humanidade e as formas, ou métodos adequados para realizar tal desiderato, Saviani (2013, p. 13) indica um critério útil:

À identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos. Sobre a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. À descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico, trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

Saviani chama a atenção para a noção de clássico, evidenciando que as críticas à pedagogia histórico-crítica decorrem da dicotomização clássico *versus* moderno, da crença de que a afirmação do “clássico” é mecanicamente a negação do “moderno”, que o erudito exclui o popular. Esquecem os críticos que a cultura popular, como primeira, nunca é destronada. Essas críticas, não raro, feitas sem conhecimento da pedagogia histórico-crítica, leva Saviani a esclarecer como concebe a cultura erudita, popular, o saber espontâneo, compreendendo a escola como lugar por excelência de acesso aos mais ricos conhecimentos científicos, filosófico e artísticos produzidos por toda humanidade.

Pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita em relação a cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição a cultura erudita conferirá aqueles que dela se

apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2013, p. 20).

Considerando essa concepção de conhecimento, Duarte (2016) faz uma defesa da pedagogia histórico-crítica, refutando a acusação de que é conteudista e de lançar mão de conteúdos distantes da realidade dos alunos. Ele assim se posiciona:

Divergindo dessa visão que separa e opõe o passado e o presente, o processo e o produto, afirmo que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida. Mas esse milagre da ressurreição, realizado pela atividade educativa, tem como consequência que os mortos ressurretos apoderem-se dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos transforma-se em atividade mental dos alunos e se incorpora à sua individualidade (DUARTE, 2016, p. 2).

Duarte põe a nu uma série de distorções, sobre as quais joga luz, esclarecendo as consequências perversas dessas narrativas, que impactam diretamente na consolidação ou não de um currículo na escola pública voltado aos interesses da classe trabalhadora ou não. Esclarece que é um “equivoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola” ou acreditar que “o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos”, afinal,

(...) o fato de boa parte da produção científica e artística terem sido apropriadas pela burguesia, transformando-se em propriedade privada e tendo seu sentido associado ao universo material e cultural burguês, não significa que os conhecimentos científicos e as obras artísticas sejam inerentemente burgueses. Mesmo quando a ciência avança por força das exigências sociais postas pelo capital e pelo Estado a serviço do capital, ainda assim o conhecimento científico resultante desse contexto pode ter um valor universal para a humanidade. (DUARTE, 2006, p. 615).

Na esteira desse debate no âmbito da pedagogia histórico-crítica reafirmamos o direito inalienável de todos os homens e mulheres ao acesso ao conhecimento dos clássicos, sobretudo em tempos de esvaziamento da contribuição da arte, da literatura, da filosofia no processo de humanização de todos os sentidos dos homens e mulheres.

Afinal, onde encontrar as condições subjetivas e materiais necessárias à leitura de Guimarães Rosa, de Victor Hugo, ao ingresso nos espaços sagrados dos museus, dos teatros? Como atravessar as barreiras de classe, invisíveis, continuam separando os ilustrados daqueles homens e mulheres trabalhadores, cujo tempo deve ser totalmente dedicado à sobrevivência? Quando a arte escola é concebida como um “luxo” ao qual a maioria da população não pode dispendir qualquer tempo da sua luta pela sobrevivência?

### **Considerações finais**

Pode-se concluir que essas indefinições conceituais, sem que se entenda muito bem os porquês, acabam se transformando em justificativas para, primeiramente, se reservar ao ensino da arte um lugar inferior, tanto em quantidade quanto em qualidade, na hierarquia das disciplinas na escola, conforme comprova o número reduzidíssimo de aulas; em segundo lugar, para que se considere tanto a arte quanto a filosofia “luxos” para a maioria da população, o que leva essas disciplinas a disputar espaço entre as tarefas hierarquicamente menos importantes da escola.

Essas indefinições, em terceiro lugar, acabam dando guarida a ideia de que os conhecimentos da escrita e do cálculo podem ser adquiridos e úteis para o trabalho enquanto as Belas Artes destinam-se a uns poucos talentosos. Por último, mas não menos importante, levam à crítica ao clássico considerado tradicional e a erudição um saber descolado da realidade humano-social, um acessório, uma perfumaria, levando ao entendimento da arte e do trabalho, como campos divergentes.

A luz dessas considerações cabe esclarecer ainda, longe de ser um “luxo”, a arte é fonte de humanização e, como parte do currículo, seu ensino contribui para a formação dos sentidos humanos, particularmente a sensibilidade estética, para tornar o homem rico, pleno de necessidades humanas. A luta pela arte e pela ampliação dos horizontes culturais envolve o mais alto risco e não poderia ser mais urgente do que é hoje (PORCHER, 1982).

Finalizando, destaco três fragmentos extraídos de escritos de autores nucleares às nossas reflexões sobre os porquês dos clássicos na escola: o primeiro é a dedicatória do livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria*, de Saviani (2012, grifo do autor), diga-se de passagem, uma das mais belas dedicatórias ao professor e seu ofício. Ele assim se expressa: *“Aos pedagogos e estudantes de pedagogia que, contra a maré montante de tantas profissões glamorosas, não perderam o fascínio por este que o mais*

*apaixonante de todos os ofícios: produzir a humanidade no homem”.*

O segundo fragmento é uma pequena história sobre a “função da arte”, extraída da obra *O livro dos abraços*, de Galeano (2021, p. 15, grifo do autor):

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – *Me ajuda a olhar!*

Por fim, um fragmento extraído de uma das cartas de Clarice Lispector ao amigo Fernando Sabino, à época do lançamento do livro *Grande Sertão: Veredas*, em 1956. Clarice revela ao amigo, nunca ter visto coisa assim. Destaco, então, alguns fragmentos:

É a coisa mais linda dos últimos tempos. (...) Agora entendo teu entusiasmo, Fernando. (...) O livro está me dando uma reconciliação com tudo, me explicando coisas adivinhadas, enriquecendo tudo. Como tudo vale a pena! A menor tentativa vale a pena. Sei que estou meio confusa, mas vai assim mesmo, misturado. Acho a mesma coisa que você: genial. Que outro nome dar? Esse mesmo. Me diga, diga coisas que você acha dele. Assim eu ainda leio melhor (SABINO & LISPECTOR, 2019, p. 440).

Tendo consciência do fascínio, da relevância deste ofício: “produzir a humanidade” nos homens e mulheres estudantes ou profissionais, que tão bem sintetizou Saviani, assim como Diego diante da grandeza desse desafio à frente de meus olhos, faço a ele um pedido: “Me ajuda a ver melhor!” Agora entendo tua radicalidade, teu rigor e tua visão de conjunto sobre a educação. Tuas explicações sobre conceitos marxistas tão complexos, são claras evidências de que o professor cultiva uma grande erudição e domina os pormenores do seu ofício.

Como diz Clarice: “Fico até aflita de tanto gostar”. E confessando que acho genial ser professora, faço um último pedido: Me diga, continua me dizendo coisas que o professor conhece sobre a educação, sobre a arte, como forma de representação simbólica do mundo. Assim eu entendo melhor o meu ofício, vou me familiarizando com a pedagogia histórico-crítica. Assim vou sendo uma professora de arte.



## Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1999.

BARBOSA, João A. Introdução. In: GUINSBURG, Jacó (Org.). **O classicismo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BENDALA, Manuel. **Saber ver a arte grega**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção Saber ver a Arte).

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

CAMPOFIORITO, Quirino. A missão artística francesa e seus discípulos 1816-1840. In: **História da pintura brasileira no século XIX**. Rio de Janeiro: Pinakothek, 1983. v.2.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, sept/dec. 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300012](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300012)>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2021.

GUINSBURG, Jacó (Org.). **O classicismo**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KLEIN, Ligia R. **Proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental**: Cadernos da Escola Guaicuru. Mato Grosso do Sul: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2000.

KLEIN, Ligia R. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 5. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2008.

- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- MALERBA, Jurandir. **O Brasil imperial (1808-1889): panorama da história do Brasil no século XIX**. Maringá: Eduem, 1999.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MOTA, Carlos Guilherme. **1822: dimensões**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.
- PECHMAN, Robert M. **Cidades estreitamente vigiadas**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.
- PORCHER, Louis (org.). **Educação Artística: luxo ou necessidade?** São Paulo, SP: Summus, 1982.
- SABINO, Fernando; LISPECTOR, Clarice. Cartas: Fernando Sabino e Clarice Lispector. In: GUIMARAES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. “O diabo na rua, no meio do redemoinho...”. 22. ed. São Paulo Companhia das Letras: 2019.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).
- SCHLICHTA, Consuelo A. B. D. **A pintura histórica e a elaboração de uma certidão visual para a nação no século XIX**. Curitiba, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação do Departamento de História da UFPR.
- TAUNAY, Afonso E. **A missão artística de 1816**. Rio de Janeiro: MEC, 1956. (Publicações da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional n.18).
- TAUNAY, Afonso E. Estrangeiros ilustres e prestimosos. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo**. Rio de Janeiro: Companhia Typographica do Brasil, tomo LVII, parte 2 (3º e 4º trimestres), p.325-248, 1895.