

# **Pressupostos epistemológicos, concepções de arte e de educação: conexões para pensarmos o ensino de arte no Brasil em sua fase pré-modernismo**

Epistemological presuppositions, conceptions of art and education: connections to think the art teaching in Brazil in its pre-modernism stage

Pablo Sérgio<sup>i</sup>

Universidade Federal De Goiás

## **Resumo**

Este artigo apresenta os pressupostos epistemológicos empirista e racionalista, descreve suas diferenças e semelhanças e aponta a relação destes com certas concepções de arte e de educação. Traça relações entre estes pressupostos epistemológicos com concepções de educação inatista e ambientalista e, em seguida, com concepções de arte baseadas nas noções platonista e naturalista de mimese. Termina pontuando reverberações sobre algumas práticas de ensino de arte no Brasil em sua fase pré-modernismo.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia, educação, arte

## **Abstract**

This paper presents the empiricist and rationalist epistemological presuppositions, describes their differences and similarities and points out their relation with certain conceptions of art and education. It traces relations between these epistemological assumptions and the innatist and environmentalist conceptions of education and, following, conceptions of art based on naturalist and Platonist notions of mimesis. The text ends punctuating reverberations about some art teaching practices in Brazil in its pre-modernism stage.

KEYWORDS: Epistemology, education, art

## **1. Introdução**

Tendo atuado como docente das disciplinas *Introdução à Metodologia da Investigação e História do Ensino da Arte no Brasil I* na Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás pude observar a importância de estabelecer conexões entre estas disciplinas. Tornou-se evidente que a compreensão dos debates sobre pressupostos epistemológicos era fundamental para os alunos não apenas por serem imprescindíveis para sua formação enquanto pesquisadores, objetivo da disciplina *Introdução à Metodologia da Investigação*. Mais do que isso, era também relevante para a contextualização

de toda a grade teórica do curso, incluindo aqui as abordagens para o ensino de arte identificadas na disciplina *História do Ensino da Arte no Brasil I*.

Pressupostos epistemológicos, segundo Carvalho (2000, p. 15), dizem respeito a:

1. O que é o homem, suas possibilidades de vir a conhecer a realidade e, se existem, quais são elas e como poderão se dar;
2. As maneiras pelas quais a natureza e a sociedade são concebidas;
3. O processo de produção de conhecimento, isto é, considerando determinada concepção de homem e de natureza e/ou sociedade, resta supor como se originam as ideias ou o saber da ciência, como deverá ser possível produzi-lo.

Na primeira metade deste artigo, concentro-me principalmente em descrever os paradigmas epistemológicos empirista e racionalista, destacando suas diferenças e semelhanças. Espero demonstrar o quanto empirismo e racionalismo associam-se a uma concepção de visão específica, uma visão pautada na metáfora da câmara escura. Tendo estas questões consolidadas, passo a uma segunda fase centrada em conteúdos próprios à disciplina *História do ensino da arte no Brasil I*, na qual argumento que importantes concepções de arte e de educação se vinculam a estas bases filosóficas. Neste tópico inter-relaciono os pressupostos epistemológicos racionalista e empirista às seguintes concepções de educação respectivamente: inatismo e ambientalismo. Aponto para conexões entre estas vertentes e concepções de arte pautadas em distintas noções de mimese, a platonista e a naturalista. Por fim, concluo com algumas relações entre estas vertentes de arte e de educação e abordagens de ensino de arte no Brasil em sua fase pré-modernismo: por um lado o Liceu de Artes e Ofícios de Bêthencourt da Silva e, por outro, o papel do desenho na escola assim como vislumbrado por Rui Barbosa.

## **2. Pressupostos epistemológicos empiristas e racionalistas e sua concepção de sujeito observador**

A posição racionalista remete historicamente a Platão (427 a.C. - 347 a.C.) e seu debate com os sofistas. Para os sofistas como o que se apresenta a nós através dos sentidos são mudanças e diferenças, eles concluíram que não existem essências, tudo se transforma. Por exemplo, uma árvore qualquer, não é igual a nenhuma outra, nem tão pouco é igual ao que ela mesma já foi ontem e ao que será amanhã. O mesmo homem nunca atravessa o mesmo rio, dirão os sofistas. Para Platão não era possível aceitar essa proposta dos sofistas de que não existem essências ou ideias fundamentais de valor eterno. Era preciso postular a essência de árvore, assim como de homem ou mesmo de justiça. Ele compreendia o argumento sofista de que este mundo para o qual os órgãos do sentido nos dão acesso não pode ser a fonte do eterno, pois revela apenas diferenças e transformações. Portanto, para Platão, para além deste mundo sensível, este que

nos apresentam os sentidos, era necessário considerar a existência de um segundo mundo, o inteligível. De acordo com este filósofo, conhecer é acessar a verdade, o eterno, as essências. Para tanto, é preciso acessar o mundo inteligível o mundo das ideias, das permanências.

Séculos depois o matemático René Descartes (1595-1650), concluiria que deveria duvidar de tudo que os sentidos apresentam, só não poderia duvidar de que pensava, portanto, existia. Assim como Descartes, Platão assumia uma postura de dúvida em relação ao que o ser humano vivencia através dos sentidos, como se identifica na sua alegoria da caverna. Descartes, como Platão, concluiu que se o ser humano detinha a capacidade de produzir conhecimento, esta era um dom possibilitado não pelos órgãos dos sentidos, mas por dispor da possibilidade de acessar ideias perfeitas, inatas, como a razão matemática, um dom divino.

Ao contrário dos racionalistas, para os empiristas, nós, seres humanos, produzimos conhecimento exclusivamente através de rigorosa análise das informações captadas pelos órgãos do sentido. Para os empiristas, os homens nascem com uma tábua rasa, um livro em branco a ser preenchido/escrito ao longo de suas experiências em vida. Não contam com nenhum tipo de ideia inata, pura. Por isso, para desenvolver qualquer conhecimento que valha como lei é importante fazer experimentos, observar resultados, coletar informações. É nesse sentido que diz-se que o empirista produz conhecimento a partir da indução, pois infere padrões gerais a partir da análise de casos específicos. Isto é o inverso do processo racionalista, a dedução, onde se parte de uma premissa maior, um conhecimento prévio, inato, para se tirar conclusões sobre casos específicos.

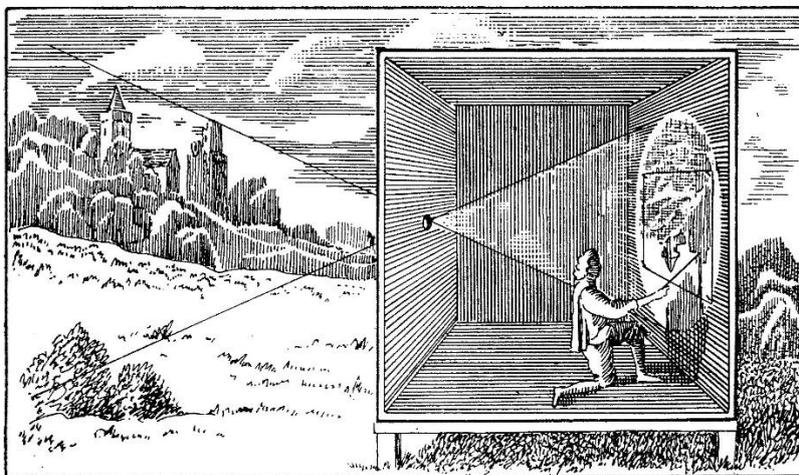
O argumento dos empiristas contra os racionalistas é de que estes apelam para explicações metafísicas, e não tem, portanto, como provar a validade da premissa com que iniciam o silogismo de suas deduções. Por sua vez, o argumento dos racionalistas contra os empiristas é de que se não pudermos nos basear na crença de ideias inatas perfeitas e se realmente estivermos reféns dos órgãos dos sentidos, os empiristas não teriam como garantir nunca que de fato observaram tudo que deveriam observar para fazer suas induções, nem tão pouco poderiam provar que nossos órgãos dos sentidos são capazes de nos apresentar a realidade em toda a sua profundidade.

Não é preciso apelar, como os racionalistas o fazem, para a crença em ideias inatas para aceitar, contudo, que suas críticas ao empirismo tem certa pertinência. É nesse sentido que autores como Rubem Alves (2000), baseando-se em Karl Popper, defendem que se entendermos a natureza como uma máquina, como um relógio, é preciso considerar que de fato não podemos garantir que detemos acesso à sua estrutura interna, seu mecanismo, só o que nos resta é criar hipóteses a partir de

sua aparência externa, no caso, o movimento dos ponteiros. Para Alves, portanto, a ciência não pode ter a audácia de afirmar ter a posse da verdade, sua única pretensão deve ser a de procurar evidências empíricas que derrubem as hipóteses iniciais. Ou seja, podemos provar que uma hipótese é falsa, mas não podemos ter a certeza absoluta de que nossos conhecimentos são perfeitos, de que não poderiam ser falseados se o pesquisador estivesse de posse de outras condições.

Nesta investigação não me interessa dar ênfase exclusiva às diferenças entre esses modos de pensar. As semelhanças também interessam. Uma importante semelhança encontra-se no modo como descrevem o sujeito observador.

Segundo Jonathan Crary (2012), entre os séculos XVI e XVIII, predominou entre os filósofos empiristas e racionalistas discursos que explicavam o processo de produção de conhecimento através de uma concepção de sujeito construída por meio da metáfora da câmara escura. A câmara escura servia como metáfora para explicar o sujeito, o modo como ele observa o mundo e como pode produzir conhecimento. Para Crary (2012, p. 45) , “a câmara escura não será mais um dos muitos instrumentos ou opções visuais, mas, ao contrário, o lugar obrigatório a partir do qual a visão pode ser concebida ou representada”. Esta ideia pode parecer nebulosa. Afinal, como a câmara escura pode ser uma metáfora para o observador?



**Figura 1 - Gravura descrevendo o funcionamento de uma câmara escura**

Fonte: <https://miopesnocturnos.wordpress.com/tag/camara-oscura/>

Acesso em: 20/06/2014

Como vê-se na gravura acima, a câmara escura é uma sala escura, totalmente isolada do mundo exterior, exceto por um pequeno orifício existente em uma de suas paredes. Através deste orifício a luz vinda do mundo exterior se projeta para o interior da sala. O resultado desta projeção é a formação de imagens sobre uma tela em branco que se estende no verso interno da parede defronte ao orifício. Um

indivíduo localizado no interior desta sala poderia, então, contemplar essas imagens tremeluzentes do mundo externo. Mas como isso serviria de metáfora para o observador? Como se relaciona à concepção do processo de produção de conhecimento? Crary fundamenta sua explicação na seguinte citação de John Locke:

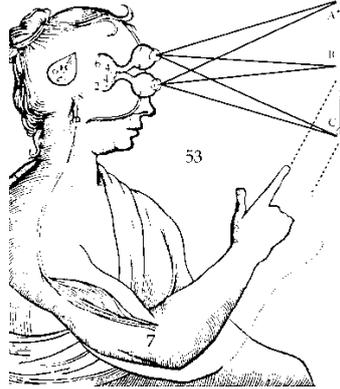
As sensações externas e internas são as únicas vias do conhecimento que encontro para chegar ao entendimento. Até onde pude descobrir só elas são as janelas pelas quais a luz é introduzida nesse quarto escuro. Parece-me que o entendimento não difere muito de um armário totalmente vedado contra a luz, com apenas uma pequena abertura (...) que permite a entrada de imagens visíveis externas, ou algumas ideias de coisas externas; se as imagens que adentram nesse quarto ficassem lá e permanecessem de tal forma ordenadas a fim de serem encontradas ocasionalmente, isso seria bastante semelhante ao entendimento humano (LOCKE, 1690 *apud* CRARY, 2012, p.48).

Locke entendia a mente como aquele espaço interior sobre o qual se projetavam representações do mundo externo, com a única diferença de que era preciso conceber para a mente, ao contrário da câmara escura, a capacidade de armazenar imagens. Crary descreve esse padrão através da análise dos discursos de vários filósofos e cientistas, de Locke a Descartes, Hume, Leibniz, Newton e outros.

Estando as representações armazenadas e disponíveis nesse espaço interno, seria possível, então, a verdadeira observação, ou seja, aquela que a alma exerce sobre as ideias, organizando-as, classificando-as, interpretando suas convergências e divergências. Logo, apesar das diferenças, as ideias empiristas e racionalistas mantêm algumas semelhanças. Como diz Crary (2012, p. 49):

Nesse sentido, Locke pode ser vinculado a Descartes. Na segunda meditação, Descartes afirma que a "percepção, ou a ação pela qual percebemos, não é uma visão (...), mas somente uma inspeção do espírito". Ele prossegue desafiando a noção de que se conhece o mundo por meio da visão: "Pode também dar-se que eu não tenho olhos para ver coisa alguma". Para ele, chega-se ao conhecimento do mundo "somente pela percepção do espírito", e o posicionamento seguro do eu em um espaço interior vazio é condição para conhecer o mundo exterior.

Este dualismo, esta separação corpo/alma, motivou a produção da gravura abaixo por Descartes. Ele intencionava destacar o lugar no cérebro, a glândula pineal, em que as informações dos órgãos dos sentidos eram unificadas e, então, de alguma forma apresentadas à alma. Deste modo, queria destacar que não são os olhos físicos que observam o mundo, mas a alma.



**Figura 2 - Gravura de Descartes através da qual descreve a glândula pineal como sendo o lugar de conexão do corpo físico com o espaço da alma**

Fonte:

<https://web.stanford.edu/class/history13/earlysciencelab/body/eyespages/eye.html>

Acesso em: 20/06/2014

Ou seja, haveria na mente um espaço que funciona como uma câmara escura em que representações fiéis do mundo externo são dispostas à alma. O mundo externo entra nesse espaço interno na forma de representações a serem analisadas pela alma que, por sua vez, pode interpretá-las pela indução (empiristas) ou dedução (racionalistas). A mente é concebida como um espaço interior em que as ideias (inatas ou representações do mundo externo) são revistadas pelo "Olho Interior". Duas separações estão em jogo aqui. Em primeiro lugar a separação entre sujeito (pesquisador) e realidade externa (pesquisada). Como diz Crary (2012, p. 45):

Antes de mais nada, a câmara escura realiza uma operação de individuação; ou seja, ela necessariamente define um observador isolado, recluso e autônomo em seus confins obscuros. Ela o impele a um tipo de askesis, ou distanciamento do mundo, a fim de regular e purificar a relação que se tem com a multiplicidade de conteúdos do mundo agora "exterior". Nesse sentido, a câmara escura é inseparável de uma metafísica da interioridade; ela é uma figura tanto para o observador, que apenas nominalmente é um indivíduo livre e soberano, como para um sujeito privatizado confinado em um espaço quase doméstico, apartado de um mundo exterior público.

Apartado do mundo, este sujeito estaria numa condição transcendental, porque descolado do contexto histórico em que atua. Tal concepção de sujeito era importante para o empirismo e para o racionalismo, pois, não levanta questionamentos sobre a possibilidade de produzir conhecimento neutro.

Ressalto que racionalismo e empirismo entendiam a natureza como uma máquina que funciona a partir de uma ordem. Segundo Morin (1999) e Boaventura de Sousa Santos (2002), este é um dos pressupostos fundamentais da ciência, o desejo de encontrar a ordem, a estabilidade do mundo, que fundamenta os princípios do conhecimento sob a forma de leis. Sendo assim, ambas entendiam conhecimento

como “a” verdade, algo que teria validade eterna. Ambos acreditavam que o ser humano tinha a capacidade de conhecer a natureza em toda sua profundidade.

Como explica Crary, imaginar o sujeito como separado, apartado, distante do mundo que estuda, era a forma de afirmar a imparcialidade do homem em sua compreensão do mundo e, assim, legitimar sua capacidade de descobrir a verdade. Racionalismo e empirismo (assim como o positivismo), pressupõem assim, portanto, um sujeito autônomo genérico, racional e de posse de autocontrole e autoconhecimento.

Essa concepção contribui de maneira significativa para negar a dimensão material do indivíduo e para destacar uma dimensão transcendente e, portanto, superior. Para isso não bastaria separá-lo do tempo e espaço em que vive, mas, principalmente, negar sua dimensão corporal. “O corpo, então, é um problema que a câmara escura jamais poderia resolver, a não ser marginalizando-o como um espectro a fim de estabelecer um espaço da razão” (CRARY, 2012, p. 47). Esse modo de pensar concebe e dá origem à separação no próprio indivíduo, entre o corpo e esse espaço interno no qual atua a alma. O corpo, tradicionalmente compreendido como o lugar de instintos, do pecado e, portanto, da irracionalidade, é separado do espaço da mente e da alma liberando esta dimensão não encarnada que possibilita a produção de conhecimento.

Segundo Crary, “o observador [o espírito] é dissociado da pura operação do aparelho [a câmara escura]; está lá como uma testemunha descorporificada de uma re-(a)presentação mecânica e transcendental da objetividade do mundo” (idem). Assim, fica claro que a própria câmara escura, entendida como esse espaço onde atua a alma, não é aqui concebida como um aparelho encarnado. Afinal, ao contrário do corpo humano que não possui apenas dois olhos, mas, outros órgãos dos sentidos, nesta metáfora, há uma única entrada de informação. Esta maneira de pensar afastava possíveis contradições como, por exemplo, considerar que cada um dos órgãos dos sentidos poderia produzir informações distintas sobre o mundo externo. Conceber um único mundo no lugar de vários, justificando a existência de um único orifício para o mundo exterior, significava, também, aceitar a ideia de que essa única entrada recebe informação unificada, coerente. É nesse sentido que Crary (p. 54) cita a afirmação de Descartes ao dizer que “tem de haver algum lugar onde as duas imagens que passam pelos olhos (...) possam convergir em uma única imagem ou impressão antes de chegar à alma, de modo que elas não lhe apresentem dois objetos em vez de um”. Crary (2012, p. 52-53) conclui:

Logo, para Descartes, as imagens observadas na câmara escura são formadas por meio de um olho ciclópico e descorporificado, separado do observador, possivelmente um olho que talvez nem seja humano. (...) No cerne do método cartesiano estava a

necessidade de fugir das incertezas da mera visão humana e da confusão dos sentidos. A câmara escura é coerente com a busca dos fundamentos do conhecimento humano segundo uma visão do mundo objetiva. A abertura da câmara corresponde a um único ponto, matematicamente definível, a partir do qual o mundo pode ser deduzido logicamente por um acúmulo e uma combinação progressivos de signos. Trata-se de um aparelho que encarna a posição do homem entre Deus e o mundo.

De acordo com esta visão, aquilo que observa e experimenta não é o produto de uma história pessoal localizada no tempo e no espaço, não é um indivíduo de carne e osso, assim como não é tão material quanto aquilo que se estuda. Esse observador é um ente distanciado que transcende à natureza.

### **3. Noções de arte, educação e relações com o ensino de artes**

Para descrever as consequências da noção de visão objetiva sobre concepções de arte e de ensino de arte é preciso considerar a associação entre conhecimento e verdade. Mas cabe ainda lembrar as diferenças entre racionalismo e empirismo. Para o empirismo a alma nasce com um caderno em branco, portanto, só a experiência e a observação, possibilitada pelos sentidos, permitiriam a descoberta da verdade. Por sua vez, para o racionalismo só a razão poderia ser o fundamento da construção de conhecimento. Ao falarem de razão referiam-se a ideias perfeitas sobre o mundo externo que deveriam estar à disposição da alma de forma inata. Dessas propostas sobre como construímos conhecimento desenvolveram-se diferentes concepções de educação. O racionalismo acabou por promover o inatismo, enquanto o empirismo resultou em um tipo de ambientalismo. O inatismo, de acordo com Teresa Cristina Rego (1995, p. 86),

baseia-se na crença de que as capacidades básicas de cada ser humano (personalidade, potencial, valores, comportamentos, formas de pensar e de conhecer) são inatas, ou seja, já se encontram praticamente prontas no momento do nascimento ou potencialmente determinadas e na dependência do amadurecimento para se manifestar.

Como o sucesso ou fracasso do aluno está aqui amplamente condicionado a ter ou não talento, ou dom, para Rego, o inatismo acaba legitimando uma desresponsabilização da escola em relação ao desempenho do aluno. Limitando-se a aguardar uma maturação natural das capacidades inatas, a escola pouco desafia o aluno, pouco o provoca a superar seu desenvolvimento atual. Rego (1995) defende que assim os professores tendem a subestimar as capacidades das crianças de se superar ao serem provocadas a refletir e criar.

Em relação ao papel da escola, para o ambientalismo, como o aluno é considerado receptáculo vazio, algo com um caderno em branco, a transmissão ou disponibilidade de um grande número de informações torna-se extremamente

relevante. Mas o ambientalismo pode levar a abordagens específicas. Para um ambientalismo diretivo/condutivista, aos alunos, como alerta Rego (1995, p. 90), cabe exclusivamente a tarefa de uma passiva “memorização de conteúdos desarticulados”. A prática de ensino “será centrada no professor, que monta programas a partir de uma progressão de grau de complexidade da matéria (definidos a partir de seu referencial)” (idem). Por isso toda conversa entre os alunos é considerada contraproducente porque desvia o foco das ações que deveria estar no professor. Tamanho foco no professor leva a conteúdos e procedimentos didáticos com pouca ou nenhuma relação com o cotidiano do aluno e seus interesses.

Há ainda um ambientalismo menos passivo, menos centrado na fala do professor e mais na relação de observação e experimentação construída pelo aluno com o meio. Sendo assim explicitamente associado ao empirismo científico e suas críticas à verborragia e à submissão ao conhecimento de autoridade. Como descreve Cunha (2011, p. 90), citando decreto paulista do século XIX, tal proposta defendia “o contacto da Inteligência com as realidades que ensinam, mediante a observação e a experimentação, feitas pelos alunos e orientadas pelos professores”. Entende-se aqui que é preciso evitar “as tarefas de mera decoração a substituição das cousas e fatos pelos livros, os quais só devem ser usados como auxiliares do ensino” (idem). Aspecto educacional importante para esta vertente é a preocupação de agregar ao espaço escolar o maior número de estímulos visuais possíveis. Quando maior o número de objetos retirados da natureza for possível exibir aos olhos dos alunos, melhor para a escola. Caso for impossível estimulá-los diretamente com os originais então opta-se por representações, como mapas, por exemplo, reproduções que devem preencher as paredes da sala de aula.

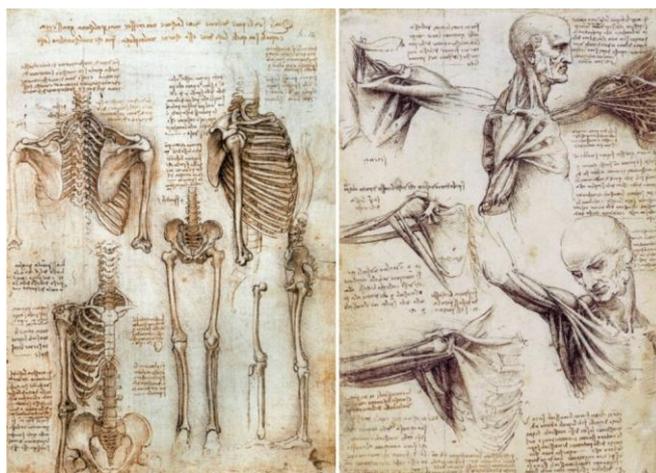
Empirismo e racionalismo não marcaram apenas concepções de educação. Influenciaram igualmente concepções de arte. O naturalismo da arte renascentista italiana marcado pela lógica objetiva da perspectiva teve clara relação com a ascensão do empirismo. Caso, por exemplo, de Da Vinci, cujas ideias são analisadas por Barros (2008, p. 76):

A Ciência para Da Vinci, devia estar fortemente amparada pela observação e pela experimentação – e ele critica as argumentações científicas idealizadas e desligadas da experiência sensível com o mesmo vigor com que condena as demonstrações baseadas em “argumentos de autoridade”. O Cientista, como o Artista, deveria ser um observador e um experimentador – e os sentidos deveriam ter um papel fundamental tanto em uma como em outra destas formas de apreensão da realidade.

É evidente a posição empirista de Da Vinci não só pela importância que dá aos órgãos dos sentidos, em especial à visão, como fundamento e caminho de todo

conhecimento, mas pela sua crítica às proposições idealizadas que ignoram a experiência sensível. De acordo com Barros (2008, p. 79), a arte era concebida por Da Vinci como uma “ciência da representação da natureza”, como uma “forma de especular sobre a natureza” e, portanto, seria “literalmente um caminho de conhecimento”. Da Vinci chega a registrar em seus escritos que “o artista deve imitar com exatidão a Natureza, e não tentar melhorá-la – pois neste caso ele se tornaria amaneirado e antinatural” (BARROS, 2008, p. 75).

Como não distinguia o fazer artístico dos objetivos científicos, Leonardo discursou sobre a necessidade da arte ter como valor central a busca pela verdade, ao invés de intensidade expressiva. Neste sentido, criticava o artista “que punha em primeiro plano a retórica do colorido, suprimindo ou enfraquecendo as sombras, e que buscava produzir um efeito de beleza a partir de um avivamento do colorido que não corresponderia a uma aproximação da realidade natural” (BARROS, 2008, p. 78). Tal concepção de arte como ciência da representação da natureza pode ser claramente observada no esforço de Da Vinci para compreender as minúcias do corpo humano.



**Figura 3 – Esboços de Da Vinci sobre a anatomia humana**

Fonte: <<http://www.amazfacts.com/2014/05/amazing-drawings-by-leonardo-da-vinci.html>>

Acesso em: 30/12/2014

Apesar de igual preocupação com a noção de verdade, posição bastante diferente era a defendida pelo crítico e historiador de arte Johann Joachim Winckelmann, considerado o pai do neoclassicismo. Winckelmann, assim como Da Vinci, também advogou a favor do conceito de imitação e da arte como relacionada à busca pela verdade. Contudo, o sentido da imitação em Winckelmann não foi naturalista ou realista, mas, platônico. Ele explica sua posição distinguindo a mimese naturalista dos holandeses da mimese platonista dos gregos.

A imitação do belo na natureza concerne ou bem a um objeto único ou então reúne as notas de diversos objetos particulares e faz delas

um único todo. O primeiro processo implica fazer uma cópia semelhante, um retrato; é o caminho que conduz às formas e figuras dos holandeses. O segundo é o caminho que leva ao belo universal e suas imagens ideais; esse foi o seguido pelos gregos. (...) Estas numerosas ocasiões de observar a natureza levaram os artistas gregos a ir ainda mais longe: começaram a formar certos conceitos universais – tanto a partir de partes isoladas do corpo, como de suas proporções de conjunto – que se erguiam acima da própria natureza; o seu modelo original, ideal, era a natureza espiritual concebida tão só pelo entendimento (BORNHEIM, 2010, p. 153).

Anne Cauquelin (2005) faz uma instigante apreciação do que chama de “tradução desconcertante”, aquela que os chamados neoplatônicos fizeram de Platão e do modo como apropriaram-se deste autor para construir suas teorias da arte. Ela ressalta o quanto Platão depreciou por exemplo a pintura e “todas as artes manuais que não empregassem nem o cálculo nem o raciocínio, a régua e a medida, podendo ser feitas de maneira improvisada” (p. 29). No contexto deste trabalho vale ressaltar que para Winckelmann, assim como para Platão e os racionalistas, há um conhecimento verdadeiro, eterno e universal ao qual só o entendimento/intelecto pode acessar, não sendo possível confiar nos órgãos dos sentidos. A verdade seria acessada através da observação dessas ideias, não pela observação da natureza visível. Portanto, para Winckelmann, não faria sentido que o artista (e ele deu preferência à escultura) tivesse como método de produção de suas obras a observação da natureza. Discordava de Bernini, das indicações que este fazia a seus pupilos, pois para Winckelmann o caminho para o Belo não era dedicar-se ao mundo sensível. Ao contrário, dever-se-ia observar as obras dos artistas da Grécia Clássica, pois, a seu ver, estes teriam de fato conseguido tornar imanente o transcendente, tornar sensível o mundo inteligível, criar obras que porque eram verdadeiras em relação ao mundo das ideias eram belas.

O que interessa, pois, não está simplesmente na cópia, e sim no eidos, na ideia ou na forma universal. O sentido da imitação não é naturalista ou realista, mas platônico. (...) Torna-se claro, assim, que quando Winckelmann prega a imitação da arte grega, não se refere simplesmente a uma cópia, mas à captação da natureza em seu estado de perfeição, o que só pode ser conseguido em nível exemplar através dos gregos. Em última análise, não se trata de imitar a natureza – a isso está confinada a cópia – e sim uma presença na natureza que a transcende (BORNHEIM, 2010, p. 153-154).

Winckelmann marcou a História da Arte por uma crítica feroz ao Barroco que, segundo ele, reunia uma dupla corrupção do ideal clássico, alterado por um lado por Roma, mas especialmente pelo cristianismo. Para Winckelmann, apenas a civilização grega poderia ser modelo para a verdadeira arte. Ao contrário da opulência e dramaticidade do Barroco, estilo devotado a glorificar o absolutismo e a Igreja, duas instituições amplamente questionadas no período iluminista, os gregos

com sua “nobre simplicidade e calma grandeza” teriam sido os únicos a captar a natureza em seu estado de perfeição, os únicos a acessar a verdade, o eterno, o imutável. Uma das obras que Winckelmann destacou para exemplificar a capacidade dos gregos foi o Apolo de Belvedere.



**Figura 4 - A mimese platônica no Apolo de Belvedere**

Fonte: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Apolo\\_Belvedere](http://pt.wikipedia.org/wiki/Apolo_Belvedere)>

Acesso em: 30/12/2014

A orientação às verdades do mundo externo, típica da visão objetiva descrita por Jonathan Crary (2012), em oposição às condições subjetivas do observador, fica evidente no fato de que ambos, tanto racionalistas quanto empiristas, prescreviam a mimese como o objetivo da arte e que, apesar das diferenças, do renascentismo ao neoclássico, a arte foi amplamente obcecada pela noção de representação.

Se empirismo e racionalismo levam a diferentes concepções sobre o processo de aprendizagem e sobre concepções de arte, naturalmente é de se esperar que cada um desses discursos tenha provocado consequências próprias sobre o ensino de arte. Para tratar sobre esta questão escolho debater dois pontos importantes da história do ensino de artes no Brasil: o ensino do desenho no Liceu de artes e ofícios e aspectos das propostas de Rui Barbosa para o papel do desenho na escola. Fundado em 1856 pelo arquiteto Francisco Joaquim Béthencourt da Silva na cidade do Rio de Janeiro, o Liceu de Artes e Ofícios foi na época mantido pela Sociedade Propagadora das Belas Artes. Instituiu-se com o interesse de levar um ensino de artes para um público não atendido pela Academia Imperial de Belas Artes, as classes pobres trabalhadoras. Com orientação para a formação de mão de obra, o Liceu de Artes e Ofícios pode ser considerado modelo original das escolas técnicas no país. Neste podemos encontrar relações com o racionalismo, o inatismo e a mimese platônica.

A noção de vocação, própria ao inatismo, fica evidente na seguinte citação que Nascimento (2010, p. 53) faz das palavras Béthencourt:

O ensino no liceu estava fundamentado na seguinte afirmação: "nem todos podem ter vocações artísticas, mas o que é verdade é que qualquer indivíduo pode e deve ter algumas noções do desenho, quanto mais não seja, como meio de saber amar o Belo, estimar as artes, diferenciar o ruim do bom e até como auxiliar valioso de qualquer profissão a que se dedique como meio de subsistência" (SILVA, F. 1911, p.274)

A distinção entre a Escola de Belas Artes e o Liceu de Ofícios já evidenciava os usos perversos do inatismo, consolidando as distinções entre as classes. Como explica Nascimento (2010), na circunstância em que "os mais talentosos iriam para a escola de Belas-Artes", enquanto "os considerados menos talentosos, para a escola gratuita de desenho" (p. 42), era explícita a noção de que "os alunos das classes populares eram considerados uma 'má semente' para as 'belas artes'" (p. 39).

No Liceu podemos observar influência do neoclassicismo que Winckelmann ajudou a criar e difundir. Béthencourt foi aluno da Academia Imperial de Belas Artes, discípulo de Grandjean de Montigny. Seguiu o Neoclassicismo, apesar de também ter influências do Romantismo. Daí podemos investigar a sua relação com a mimese platonista. O método privilegiado por Lebreton, na Academia Imperial de Belas Artes, e Béthencourt, no Liceu de Artes e Ofícios, assim como desejava Winckelmann, não baseava-se na mimese naturalista, mas sim na cópia de modelos considerados representantes de uma beleza ideal. Para Béthencourt, a missão da arte "não era a de copiar servilmente a natureza, mas a de transmitir o belo ideal" (p. 53-54). Nesse sentido, o ensino de desenho era feito, por exemplo, através da cópia de estampas baseadas nos cânones clássicos.

Como este ideal era único, não permitia relativismo. Consequentemente não haveria espaço para docentes que não estivessem vinculados ao Neoclássico, nem para "desenhos 'espontâneos' ou grafismos dos alunos, os quais deveriam ser, paulatinamente, substituídos por desenhos acadêmicos" (p. 60). Nascimento (2010, p. 61) demonstra a postura do Liceu de Artes e Ofícios em relação aos desenhos dos alunos a partir de citação da fala de um de seus principais professores, Vitor Meireles: "a careta monstruosa e feia que ele [aluno] por desfastio, às vezes desenhara outrora nas paredes da casa, numa folha de papel ou capa de um livro, é agora substituída por uma fisionomia humana proporcionada e bem acabada".

Rui Barbosa foi jurista, político, diplomata, escritor. Durante mandato como deputado elaborou pareceres de 1882 e 1883 com proposta para o sistema educacional brasileiro. Ele reprimia igualmente expressões pessoais, descompromissadas com o rigor. Contudo, este era um outro rigor, um empírico, o da mimese naturalista. Como explica Cunha (2011, p. 103):

(...) visava à realização de uma transcrição exata do objeto observado – cópia fiel -, com o intuito de educar uma “visão perfeita”, e não a de um desenho interpretativo. Assim, “o desenho intuitivo tinha como finalidade a reprodução imediata da realidade”. Neste viés, podemos analisar a íntima relação do ensino do desenho descritivo com o ensino científico da época, pois ambos exigem o cultivo da forma de expressão. Neste caso, uma criação afetiva, rítmica, e pessoal não satisfaz; é necessário exigir do desenho intuitivo e de imaginação que seja fiel ao objeto, de uma perfeição fotográfica, que se cuidará de obter em todo o momento da reprodução mais completa da forma, da cor e da iluminação.

Rui Barbosa defendeu a necessidade de que as crianças desenhassem a partir da observação da natureza, nunca a partir de outros desenhos. Na ocasião dos pareceres de 1882 e 1883, posicionava-se contra a cópia de “modelos” supostamente representantes de beleza ideal, ou seja, opunha-se a este aspecto da proposta do Liceu de Artes e Ofícios.

Parcela fundamental da experiência científica, a observação é considerada por todo empirista como primordial para a produção de conhecimento e, Barbosa, influenciado pela proposta de Norman Calkins (as Lições de Coisas) e pelo método intuitivo de Pestalozzi, defendia que o desenho estimulava um olhar meticuloso, o olhar que observa as minúcias e que é a base para a capacidade de registro. “A arte, por meio do ensino do desenho e suas aplicações, ganha um papel indispensável neste processo, pois recebe a incumbência de educar a visão perceptiva com minuciosa exatidão” (p. 101), serviria à educação como um todo por “corroborar a construção do universo perceptivo, para o pleno desenvolvimento das faculdades intelectuais do aprendiz” (p. 105).

Segundo Illeris (2012), esta vertente empírica, naturalista, advogava que o desenho fosse feito a partir de objetos reais presentes na vida do estudante. O desenho seria um meio para promover um olhar acurado, em oposição a um olhar entorpecido e indiferente. Desta forma se ajudaria as crianças a adotar um olhar de pesquisador. Illeris (2012, p. 105) descreve como tal concepção de visão se identifica com o modelo objetivo da câmara escura.

Nessa perspectiva, a educação da pessoa que vê e pensa constituiu uma importante parte na educação do indivíduo moderno autônomo e reflectivo. A aparente neutra e controlada relação entre sujeito e objeto (...) contribuiu para a manutenção de um entendimento comum de como o ser humano obtém conhecimento objetivo sobre o mundo. A estratégia de visão da câmara escura não permitia emoções ou desejos subjetivos que desfocassem a percepção e representação objetivas. Ao contrário, esta estratégia permaneceu inquestionada como a “natural”, precisamente porque forçava a mente (e a mão) a reproduzir o mundo da forma como objetivamente é.

É de se destacar que o desenho não tinha uma finalidade prioritariamente artística nesta proposta, era antes um meio para outros interesses. Associa-se a proposta de Rui Barbosa a toda uma concepção liberal defensora da necessidade de treinar

os sentidos do povo para as necessidades da modernidade, desde que creditava ao método científico a responsabilidade de desenvolver a nação. "O ensino do desenho defendido pelo autor em questão voltava-se para o exercício da visão e da coordenação motora, de forma que os alunos pudessem utilizar-se dessas habilidades no trabalho industrial" (MACHADO, 2004, p. 75).

Sendo as duas vertentes epistemológicas que impulsionam a ciência moderna, tanto racionalismo quanto empirismo e suas vertentes educacionais associaram-se ideologicamente às utopias de modernização e progresso marcantes no século XIX e que levaram à preocupação com uma escola pública voltada em ampla medida para a formação de mão de obra qualificada. Daí que tanto Barbosa quanto Béthencourt preocuparam-se em questionar o menosprezo pelo trabalho manual.

Outro aspecto do ambientalismo na proposta de Barbosa foi sua preocupação em ter na escola o maior número possível de estímulos visuais para que os alunos exercitassem o olhar. De acordo com Cunha (2011, p. 93), observa-se em uma escola modelo uma "obsessão enciclopédica, a profusão de objetos oferecidos ao olhar".

Antes de finalizar, é preciso ressaltar que a proposta de Rui Barbosa como um todo traz mais referências, é mais complexa do que pode abarcar um debate sobre um empirismo clássico, um ainda não revisado por filósofos como Kant. Por exemplo, em relação à sua preocupação com a educação integral, somente uma avaliação da influência do romantismo poderiam ajudar a produzir uma análise mais completa. Comento tais referências em um outro trabalho (SÉRVIO e MARTINS, 2015). A preocupação de Barbosa com uma experiência mais ativa dos alunos também já demonstra certa tendência que será amplificada pela e fundamental para a Escola Nova, a qual terá reverberações importantes no ensino de arte no Brasil em sua fase modernista.

## **5. Apontamentos finais**

Apesar de compreender os riscos de apreciação suscita de tantos assuntos e de ter ciência de que há muito mais nuances e ambivalências do que poderia apresentar aqui em torno de todos estes temas, neste artigo espero ter conseguido suscitar o desejo de mais estudos sobre as influências mútuas entre epistemologia, educação e arte. Para os licenciados em Artes Visuais trata-se de apoio fundamental para o estudo tanto da fase pré-modernismo do ensino de arte, quanto também das que correspondem ao modernismo e pós-modernismo.

Para Crary (2012), não há como entender a ascensão do modernismo na arte e no ensino de arte sem avaliarmos as mudanças em torno da concepção do sujeito

observador ocorridas a partir do final do XVIII e que destacaram o aspecto subjetivo da visão, em grande medida a partir da revisão epistemológica provocada por Kant e os românticos. Já Aguirre (2011) defende que precisamos considerar outras viradas epistemológicas, como a cultural, para compreendermos atualmente o lugar no ensino de artes visuais da educação da cultura visual, por exemplo.

Avaliando estas e outras relações, os futuros professor de artes visuais podem melhor mapear as várias vertentes do ensino de artes visuais, assim como transitar por entre estas de forma mais consciente e coerente.

### **Bibliografia**

AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-112.

ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução e suas regras**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BARROS, J. D. Arte é coisa mental: reflexões sobre o pensamento de Leonardo da Vinci sobre a arte. **Revista Poiésis**, Florianópolis, Novembro 2008. 71-82.

BORNHEIM, G. A. Introdução à leitura de Winckelmann. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v.1, n. 19, 2010. 145-161.

CARVALHO, A. O que é metodologia científica. In: CARVALHO, A., et al. **Aprendendo Metodologia Científica**. São Paulo: O Nome da Rosa, 2000. p. 8-78.

CAUQUELIN, A. **Teorias da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CRARY, J. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contratempo, 2012.

CUNHA, F. P. D. A educação pelo olhar: aspectos das tecnologias do ensino intuitivo. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Ensino de arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 75-116.

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

MACHADO, M. C. G. Fontes e história das instituições escolares: o projeto educacional de Rui Barbosa no Brasil. In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da educação**. Campinas: Autores associados, 2004. p. 65-83.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. (orgs.). **O pensamento complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. p. 21-34.

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

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B. D. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SÉRVIO, P. P. P.; MARTINS, R. Epistemologia, educação e artes visuais: da ascensão da visão subjetiva ao modernismo na arte e no ensino de artes visuais. **Ouvirouer**, Uberlândia, v. 11, n. 5, p. 444-460, julho/dezembro 2015.

---

<sup>i</sup> Bolsista do Programa Nacional de Pós-Doutorado (CAPES) no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Doutor e Mestre também pelo PPG em Arte e Cultura Visual. É ainda especialista em Teoria da Comunicação e da Imagem pela Universidade Federal do Ceará. Tem como interesses de pesquisa as relações entre pressupostos epistemológicos e concepções de arte e educação. Dedicar-se ainda a debater abordagens pedagógicas para um ensino de artes visuais baseado na educação da cultura visual e a investigar apropriações críticas e artísticas de imagens de publicidade e de reflexões sobre relações destas imagens com a cultura contemporânea.

Enviado em: 22 de maio de 2016.

Aprovado em: 05 de agosto de 2016.