

Sumário,

Seu trabalho demonstra  
empenho, organização de ideias,  
aprofundamento das leituras,  
so' poderia-se fazer observações  
na conclusão porém de pouca  
relevância.

Nota 10 (dez) - Rio, 05/12/97.

~~Stana R. Lima de Oliveira~~

970  
~~970~~

97/II

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO - UNI-RIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

*A ARTE EDUCA PARA AVIDA*

por

**Simone Fernandes Saraiva**

*Monografia apresentada à Escola de  
Educação da Uni-Rio como requisito  
parcial à obtenção do grau de  
Licenciada em Pedagogia*

ORIENTADORA: Profa. Sandra Albernaz de Medeiros

Rio de Janeiro, dezembro de 1997.

*Dedico este trabalho a mim mesma.*

*Agradeço infinitamente à professora Sandra Albernaz pela compreensão e a professora Liana pelo apoio prestado.*

*Agradeço ainda a minha família e amigos que souberam entender minha ausência e, muitas vezes, meu mau humor.*

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO I - A educação para a liberdade e felicidade .....	8
CAPÍTULO II - Como a arte educa? .....	16
CAPÍTULO III - A arte e a criança .....	32
CONCLUSÃO .....	41
BIBLIOGRAFIA .....	42

*“Está comprometido o processo de educação de que a experiência artística esteja ausente. Sem ela nenhum espírito logrará formar idéia segura e coerente do mundo.”*

*Abgar Renault*

## Introdução

*"A arte é um contágio, e se transmite com o fogo de espírito para espírito."*

Herbert Read

Este trabalho tem por objetivo colocar a arte como centro da prática educativa. Arte e educação são instituições que dão margem à várias possíveis interpretações. Pretendo uma fusão dos dois conceitos, isto é, entendendo a arte como um processo educacional em si, que permite um processo de crescimento. A educação, sendo também um processo artístico, é um processo de autocriação. Esta fusão nos propiciaria uma visão do processo enquanto educadores, seja como artistas, o que possibilitaria a formação de um ser humano mais completo, mais pleno.

A escolha deste tema está ligada à minha própria experiência nas aulas de educação artística, na escola primária.

Ansiava por aquelas aulas durante toda a semana e resentiã-me de sua curta duração. Entretanto, o que mais me recordo é da sensação de estar plenamente absorvida por uma atividade e em nenhum outro momento sentia-me tão integrada com a escola e, principalmente, em nenhum outro momento a escola se tornava tão alegre, feliz e cheia de possibilidades. Desta forma, ao trazer esta recordação para o trabalho, tenho em mente que é preciso educar para ser feliz e mais do que transmitir conhecimentos, a educação deve estar comprometida com o crescimento dos indivíduos que educa, suscitando o que há de melhor em nós: a capacidade de criar e ser uno.

Instaurar a arte como ponto principal da prática educativa é assumir que não mais podemos inculcar valores éticos e estéticos nas mentes dos educandos, estes, têm que ser

criador se se querem efetivos e autênticos. Daí a preocupação, no capítulo primeiro, da educação para a felicidade, mas a felicidade a que me refiro não é aquela relacionada aos bens de consumo, mas àquela proporcionada pela possibilidade de nos sentirmos únicos e, acima de tudo, especiais.

É nesse sentido que se torna necessário apresentar de que forma criamos, quais os processos da percepção relacionados à criação e, sobretudo, de que forma a arte educa.

A arte e a criança merecem especial atenção. As crianças estão em um momento do ciclo vital onde não apenas são mais receptivas mas sofrem menos interferências racionalizantes.

Em síntese, o desenvolvimento e estimulação da percepção merecem especial destaque, tendo em vista que serão as responsáveis pela construção do seu caráter humano. Uma das maneiras mais eficazes de assim proceder seria através da educação pela arte.

## Capítulo I - A Educação para a Liberdade e Felicidade

*“Aquilo que a Natureza deixa imperfeito, a Arte aperfeiçoa”.*

Carl Jung

“O verdadeiro objetivo da educação”, disse Willian Godwin, “como o de qualquer outro processo moral, é a geração de felicidade”. Tal definição situa-se entre uma das melhores do objetivo da educação, apesar de possuir um caráter um tanto restrito e de deixar margem à outros questionamentos, como, por exemplo, o que significa geração? Está tal geração indicando um processo natural ou conduzido? E quanto à felicidade? Esta concilia vontades individuais ou coletivas? Mais importante, entretanto, é a afirmação de que a educação é um “processo moral”. Constitui-se, antes de tudo, um processo aquisitivo, que em primeira instância, volta-se para a vocação. Caracteriza-se, também, por um constante acúmulo de meios visando a um fim específico.

A felicidade é um assunto individual. De acordo com Read:

*“É o amadurecimento de cada fruta: seu grau ideal de maturação de doçura, de fertilidade. As frutas permanecem na árvore, e, embora não a amadureçam todas exatamente ao mesmo tempo, ou na mesma medida, a saúde da árvore se demonstra pela maturação geral dos frutos.”*

*(Read, 1986 ,p. 17)*

Esta colocação aponta para visão do homem enquanto ser social, onde os interesses individuais estão mesclados aos grupos de forma que não podem ser separados. Godwvin fala da necessidade de se ensinar aos homens a ajudar uns aos outros. Isto corresponde a

relacionar a ajuda mútua com a felicidade pessoal, e esta é uma relação de interdependência. A educação é o processo de seu ajustamento.

Todas as formas que procuremos para expressarmos o propósito da educação, ensino, instrução, criação, disciplina, aquisição de conhecimento - todas podem ser reduzidas a dois processos complementares, estes podem ser descritos como “crescimento individual” e “iniciação social”.

No tocante ao “crescimento individual” há de se apontar a importância de se estabelecer, como uma das metas primeiras da educação, o desenvolvimento da sensibilidade inteligente das pessoas.

*“Deveria-se procurar reforçar os processos de diferenciação e de discriminação interna, que correspondem aos processos de crescimento e integração da pessoa, à sua individuação. Assim haverão de criar. Pois cabe ver na educação um modo de avaliação da vida, no qual interagem continuamente referências afetivas e critérios de valor. Criar significa poder avaliar.”*

*(Ostrower, 1986, p. 20)*

Quanto à perspectiva de iniciação social, o indivíduo, em termos abrangentes, passa por um processo de aquisição de sua personalidade cultural, isto é, educar-se é, antes de tudo, adquirir a “visão” de um mundo da cultura a que se pertence: diz respeito ao aprendizado de valores e dos sentimentos que se estruturam na comunidade a qual vivemos. A educação permite ao indivíduo estar em contato com os sentidos que os circulam em sua cultura, contudo, esta assimilação, de forma alguma pode ser passiva, pois, não se trata de impor significados, já que esta última está relacionada ao adestramento e não à aprendizagem. Duarte Jr. coloca que educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a

eleição de um sentido que norteie sua existência. Esta liberdade crítica é, então, fator central para que a aprendizagem ocorra e dela partirá a capacidade criadora, isto é, a possibilidade de construir a partir do existente. Aqui não há espaço para imposições, o indivíduo deve ser capaz de buscar novos valores, embora esta busca só seja possível a partir daqueles já existentes, ou seja:

*"A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência ordenadamente, isto é, harmonizando experiências e significações. Símbolos desconectados de experiências são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela se torna simples adestramento: um condicionamento a partir de meros sinais."*

*(Duarte Jr., 1981, p. 56)*

Definir a felicidade como objetivo da educação era, para Aristóteles, utilizar-se de um chavão, na medida que para chegar a tal estágio o indivíduo tinha que passar por toda sorte de provação. Read também identifica na filosofia cristã a figura do prêmio sempre associada a felicidade.

Qual o conceito, então, de felicidade? Esta está num primeiro momento relacionada às vontades e necessidades do indivíduo; e para tal estado é primordial que estas necessidades sejam saciadas. Deve-se observar, contudo, o quanto há de transitório na sensação de bem-estar proporcionada por elementos não materiais, como por exemplo, um meio ambiente agradável e saúde perfeita. Estas últimas apontam para o caráter psicológico da felicidade, uma vez que toda riqueza material nada vale se não há paz de espírito.

Aristóteles definiu a felicidade como uma atitude da alma de acordo com a perfeita virtude. Os mesmos reconheceram a não existência de uma virtude, mas várias, como as intelectuais e as morais. Assim, Read coloca:

*“Sabedoria e compreensão, saber como agir ou comportar-se em dadas circunstâncias, a ciência da vida - este é um aspecto da virtude; mas uma pessoa pode possuir todo esse conhecimento e não ser capaz de controlar seus próprios impulsos e desejos. Ela pode ser dotada de compreensão perfeita, mas ser uma criatura de maus hábitos. Conhecimento e auto-disciplina são, portanto, dois aspectos da virtude, ambos essenciais à felicidade e a serem apreendidos no descobrir normal da educação.”*

*(Read, 1986, p. 18)*

A diferença entre esses dois aspectos da virtude consiste em a primeira, a virtude moral, ser uma função interior da constituição psicológica e nervosa de cada ser humano, enquanto a virtude intelectual pode ser entendida como um sistema de crenças e costumes. O desenvolvimento das virtudes morais deve ser visto como prioridade na educação, uma vez que tal desenvolvimento se dá, basicamente, pelo hábito. Este fato se explica pela própria natureza, pois ela determina a forma que estes hábitos tomam, assim como pode ser considerada o impulso que nos faz formá-los, isto é, o padrão de nossos hábitos é encontrado na natureza e ao tomarmos e habituarmos nossos filhos à ele, estaremos aperfeiçoando sua ~~virtude moral~~ e os capacitaremos a alcançar a felicidade verdadeira. Tal prática pode significar uma escravidão em relação à natureza, mas ao contrário, deve indicar que é só na natureza que encontramos a liberdade e o homem livre é um homem ligado à natureza e aperfeiçoado nas trilhas naturais do comportamento. (Read, 1986, p. 19)

Buscar o padrão das virtudes morais na natureza parece sugerir que hajamos como cientistas e, como tal, dotado de objetividade. O problema é que a objetividade científica vem sempre associada a “idéia” de medida e classificação, em suma, a compreensão sintética dos fenômenos naturais. Ora, estas são qualidades não dominadas pelas crianças nos primeiros estágios da educação, esta tende para uma abordagem subjetiva e sensorial da realidade. Este aspecto do bom-senso, Read denomina de “método estético.” Este, na sua opinião, deveria ser visto como um instrumento indispensável da educação, já que tal método é natural na criança. É com este pensamento em mente que a educação deve se voltar para arte, primordialmente, nos primeiros estágios da educação.

A arte, então, deve ser vista como um modo de educar e não simplesmente como uma matéria a ser ensinada. Trata-se de um canal de comunicação, através do qual, os indivíduos expressam sua compreensão do meio ambiente. Esta expressão não pode ser julgada segundo padrões adultos e sim como uma forma de linguagem que possui seus próprios méritos.

Como qualquer forma de expressão, a artística é subjetiva e comum a todos. Não se distingue as crianças que possuem, o que se costumava chamar de temperamento artístico e outras que não possuem. Podemos reconhecer algum tipo de dote artístico em qualquer criança, independentemente, se se tornarão artistas ou não. É no tocante ao desenvolvimento da personalidade que se deve encorajar as atividades criativas, estas devem primar pelo caráter voluntário.

Esta visão, a da importância da atividade artística voluntária teve grandes contribuições de filósofos e psicólogos como John Ruskin e James Sully que foram os primeiros a fazer estudos sobre esta questão. A partir daí, grandes educadores como Froebel, passam a insistir na importância da espontaneidade em todas as formas de educação.

A forma de atividade espontânea que aqui nos interessa, a artística, possui um valor educativo especial e desta forma, não deve ser tratada como algo exterior à educação. Sobre isto, Read diz:

*“Há um certo modo de vida que consideramos bom, e a atividade criativa a que chamamos arte é essencial nele. A educação nada mais é que uma iniciação a esse modo de vida, e acreditamos que essa educação é mais bem sucedida através da prática artística que de qualquer outra forma.”*

Chamar a atenção para a arte no processo educativo não é algo que devemos atribuir mérito aos filósofos e psicólogos modernos.

Há vinte e quatro séculos, Platão já havia expressado estas idéias através da utilização de termos abstratos como ‘harmonia’, “graco e ritmo.” O fundamento da teoria da educação de Platão, o que ele chama de “instinto de relação” é por demais amplo para ser abordado em um trabalho de caráter tão restrito, contudo o essencial cabe aqui descrever. Platão acreditava que se a educação tivesse como base atividades artísticas, tal ação suscitava nas crianças harmonia e esta incidiria diretamente não só em seu espírito, mas sobretudo, em seu caráter. O mais importante, porém, é que Platão ressalta que isso tudo ocorrerá bem antes da criança estar pronta para a razão, de posse deste instinto, a criança não cometerá erros: nem em atos ou pensamentos.

Neste ponto, o modo estético de educação para Platão se torna bastante simples. Ela consiste em associar desde bem cedo sentimentos de prazer com o que seja bom, sentimentos de dor com o que seja mau. Associando assim os sentimentos que chama de espontâneos com um padrão de comportamento. Em suas próprias palavras:

*“E, portanto, o que eu diria é isto: a primeira consciência infantil é a do prazer e da dor, sendo este o domínio em que a alma primeiro adquire a virtude ou o vício. Por educação quero dizer bondade na forma pela qual é adquirida da primeira vez pela criança. Na verdade, se o prazer e o desejo, a dor e a aversão, são formadas na alma por linhas retas antes que a idade do entendimento chegue, e se, quando essa idade é atingida, esses sentimentos estão concordes com o entendimento, graças a uma disciplina precoce em hábitos apropriados - essa concordância, vista como um todo, é virtude. Mas se considerarmos um fator, o do estado corretamente disciplinado de prazeres e dores pelo qual um homem, desde o seu nascimento, abominará o que se deve abominar e sentirá prazer - se isolarmos esse fator e o chamarmos educação, lhe estaremos dando seu verdadeiro nome.”*

*(Platão, A República)*

Outro autor a encontrar na arte uma força pedagógica é Schiller, desta forma, acredita ele, é “capaz de mediar entre a sensibilidade e a razão, elevando o homem puramente sensível à esfera da forma e do pensamento e reconduzindo o homem puramente espiritual ao mundo dos sentidos.” (Rouanet, 1987, p.321)

É curioso notar que a arte está, para muitos autores diretamente ligada à uma boa formação do caráter, assim como à um encontro de características essenciais do indivíduo, o encontro de qualidades “humanas”. Há de se destacar também que a educação através da arte, mais do que , proporcionar um crescimento individual, colabora para que se desenvolva a noção da harmonia coletiva.

Ostrower, ao discutir a questão da arte na educação, declara:

*“Entendo a arte como um caminho maior de conhecimento; e caminho, a um só tempo, de conscientização do indivíduo, pois ao realizar suas potencialidades, ele também realiza sua individualidade e, ainda, do*

## Capítulo II - Como a arte educa?

*“(...) aquele que se concentra diante de uma obra de arte mergulha dentro dela, penetra-a como aquele pintor chinês cuja lenda narra haver-se perdido dentro da paisagem que acabara de criar.”*

*Walter Benjamin*

“Através da arte o homem aprende a produzir-se a si mesmo,” disse Bertold Brecht. Sabemos que, através da arte o homem pode não somente compreender melhor a si mesmo como consegue alcançar um melhor entendimento do mundo que o rodeia.

A arte nos proporciona prazer, ela nos fascina, e, pode provocar em nós o que Brecht identifica como a alegria do inventor e do libertador. Tal alegria reside na capacidade de não só exteriorizar os sentimentos, mas sobretudo, na possibilidade de criar algo a partir da libertação de esquemas internos de apreensão do mundo exterior. Assim sendo, uma das funções da arte é exercer um fascínio permanente sobre os homens. Este fascínio está diretamente ligado a capacidade de transformar, aumentar conhecimentos e, sobretudo, de embelezar a vida.

Estabelece-se, então, uma ligação automática entre a arte e a criação, uma vez que reduzido pelas possibilidades infinitas de expressão, o indivíduo, fascinado, estabelece mais do que uma relação contemplativa com o objeto, ele busca, essencialmente, a criação.

É preciso, então, saber como criamos. De que maneira nossas imagens e experiências armazenadas se combinam e, ainda, qual o elemento desencadeador, o gatilho que aciona o processo criativo. Quais processos e fatores psicológicos atuam quando criamos. Que critérios devem ser usados para qualificar algo ou alguém como criativo.

Kneller identifica quatro categorias nas definições de criatividade:

*modo mais abrangente, é caminho de crescente humanização da vida. Na mesma visão, criaturas existem em todos os seres humanos - embora combinando-se em cada pessoa em graus diferentes e em áreas diversas, entendendo a realização de tais potencialidades como um necessidade de vida. Não posso conceber nem aceitar a arte como mero enfeite, passatempo ou terapia, muito menos uma mercadoria, seja de luxo ou descartável (...)"*

*(Ostrower, 1986, p. 17)*

Educar ética e esteticamente é humanizar a prática educativa, é fazê-la se mover pelo desejo e pela alegria sem que se esqueça do rigor e do saber - da competência.

1. A criatividade analisada sobre o ponto de vista do indivíduo criador, considerando aqui atitudes pessoais, hábitos e valores;
2. Sob o ponto de vista dos processos mentais mobilizados pelo ato de criação, tais quais motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação;
3. O papel das influências ambientais e culturais no ato da criação;
4. A compreensão da criatividade em função de seus produtos.

Entretanto, procuraremos abordar a questão da criatividade em linhas mais gerais.

Em primeiro lugar, a criatividade é oriunda de formas de pensamento que se diferenciam do pensamento rotineiro. O pensamento criador, diferente do rotineiro, não se dá por símbolos ou conexões já conhecidas, mas procura estabelecer novas relações simbólicas. Esta reordenação de símbolos não ocorre simplesmente pela identificação de semelhanças entre estes símbolos, mas por sentimentos. Ao criar mais do que buscando uma tradução simbólica daquilo que sentimos, estamos tentando uma melhor compreensão dos mesmos sentimentos. Logo, o ato criador é essencialmente um processo pré-simbólico, ou pré-verbal. Isto equivale, em outras palavras, ao que Platão identificou como uma espécie de prontidão para captar a harmonia das coisas, característica esta que ele sustentava e que se dava muito antes de as crianças estarem prontas para a razão.

Diversos estudiosos defendem esta concepção de processo pré-verbal. Arthur Koestler atribui à sua teoria da criação um processo por ele chamado de "bissociação", onde diversas experiências, a priori, sem nenhuma relação entre si, se misturam estabelecendo uma outra relação, isto é, em comparação com o pensamento rotineiro, este estabelecer de novas relações se dará em mais de um plano, onde há a justaposição de experiências e sentimentos.

Outro aspecto curioso a se observar em relação ao pensamento criador, é que ele vem sempre associado a uma maior exposição e risco daquele que cria. O pensamento

criador busca o crescimento, está pois, mais aberto a divergências, assim como, é essencial que haja uma atitude de abertura para que ele se dê.

Duarte Jr., citando Landesheere, coloca:

*“A essência do pensamento divergente reside na capacidade de produzir formas novas, de conjugar elementos habitualmente considerados independentes ou discordantes. É, se se quer assim dizer, a faculdade criadora, a imaginação, a fantasia.”*

E conclui que “a imaginação encontra-se como substrato da criatividade. Através desse conceito pode-se englobar as diversas considerações acerca dos processos envolvidos no ato de criar.” (1986, p. 90)

Quais seriam, então, os processos envolvidos na criação. Segundo Creuza:

*“Para fazer arte é necessário dominar e armazenar a experiência em memória, conectar os dados da memória com as demandas da situação, transformando-os em expressão e colocar esta expressão a níveis de comunicação.”*

A autora distingue três mecanismos básicos acionados pelo processo da arte: heurística, logística e comunicação.

A heurística está relacionada ao processo de obtenção de idéias criativas. No decorrer deste processo discriminam-se três subfases: preparação, encubação e iluminação.

Na preparação ocorre a observação e a interpretação dos fenômenos. É nesta fase que há choques com aquilo que já está estabelecido, isto é, as evidências interagem, no reconhecimento e na interpretação, com dados existentes na memória. Verifica-se não só o aspecto cognitivo, mas também a mobilização emocional. É quando o indivíduo se apaixonava

por um determinado tema e procura uma “utilidade” para esta paixão. Este sentimento é, para ele, contraditório, pois é algo que o imobiliza e ao mesmo tempo o impele a buscar uma solução. É preciso sensibilidade para encontrar esta solução e isto não ocorrerá sem que o indivíduo seja absorvido pelo tema. De uma certa maneira o indivíduo bem “estocado” com conceitos naquela área de interesse será mais capaz de discernir, diferenciar, pensar e refletir. Ao encontrar aspectos familiares, o que não necessariamente implica memorização, ele poderá estabelecer novas maneiras de ver estes mesmos aspectos, variando de acordo com as requisições situacionais.

A incubação é o período durante o qual não se encontra, aparentemente, atividade em relação a solução do problema. Equivale a uma espécie de preparação para a resolução. Não significa, contudo, que não exista uma emergência em direção à solução. O que ocorre é que nos processos de criação, manter a energia psíquica é tão importante quanto buscar um resultado. Esta capacidade de se manter sintonizado produz significantes diferenças entre criadores e não-criadores, uma vez que, o que para uns significa uma pausa, para outros pode vir a constituir uma tensão que acabará por impedir a criação.

De acordo com Creuza, “nesta fase processa-se um trabalho mental inconsciente”, onde há uma reordenação das representações iniciais, a partir do “descongelamento” das mesmas. A nova ordem que surgirá será registrada de acordo, com três possibilidades: de modo consciente, de súbito (insight) ou sob forma de esboço. Qualquer que seja o modo pelo qual este registro se dará, este, por sua vez, obedecerá à leis de seletividade e de constância que comandam nossa percepção. Estes processos inconscientes acionam uma ordem superior à estrutura do pensamento lógico, tornando possível combinações inacessíveis ao pensamento lógico.

O esforço depreendido para fechar a questão recebe aqui o auxílio decisivo proporcionado pelo distanciamento da educação, que constituíra um repouso completo da

mente e que, por sua vez, propiciará um descanso para as células da memória que depois serão mobilizadas na reorganização espontânea das idéias e nos conduzirá à iluminação.

A iluminação registra a resolução dos problemas ou das dúvidas. Esta fase, também denominada de inspiração, apresenta três peculiaridades. A primeira é a aquisição permanente, que representa um ganho individual uma vez que a solução apresentada persiste. A segunda é chamada de autoridade, que está relacionada a compreensão anterior ao desempenho, isto é, a idéia é anterior ao comportamento e, por último, a novidade, pois a solução apresentada surge da busca impulsionada pelas novas relações estabelecidas. Experimenta-se, aqui, um prazer resultante de um esforço, um alívio e uma espécie de recuperação do equilíbrio.

A logística está relacionada aos instrumentos, estratégias e meios utilizados para alcançar os objetivos. O artista expressa não só sua experiência, mas a experiência que seu tempo lhe dispõe, assim como sua obra pode apontar para onde seu grupo caminha. Sua obra é presente e futuro. Dotada de tais significações, mais do que expressão subjetiva sua obra se torna expoente de um tempo. E neste aspecto reside uma de suas principais funções - ultrapassar a barreira de expressão para se caracterizar em comunicação. Sobre isto finaliza Creuza:

*"Podemos, pois, arguir que a comunicação pela arte é uma forma privilegiada de compartilhar, de trocar. O telespectador descobre, na verdade, o significado de uma obra de arte e, mais ainda, dá-lhe um sentido. Mesmo que não a entenda tal como foi sentida e pensada pelo autor, ele adere à obra.."*

(1990, p. 50)

Podemos concluir após uma breve análise dos mecanismos acionados pela arte, processo que esta se coloca para ele como uma espécie de desafio, uma tarefa a ser cumprida. Assim também como conclui Ostrower:

*"(...) a arte se caracteriza como um trabalho, no sentido de ser útil para a sobrevivência do homem. Mais do que útil, porém, a arte afeta a essência humana do homem; acrescentando dimensões novas à existência, ultrapassa o ser biológico para caracterizar no homem o ser espiritual."*

*(1986, p. 30)*

Através da arte o homem está constantemente se renovando. Este é um processo de intermináveis somas, subtrações, multiplicações e divisões. Sobre a transformação do homem, Ostrower diz:

*"Em qualquer processo de criação, surgem simultaneamente ordenações materiais e espirituais. Por isto o ato criativo sempre deixa um lastro, seja na pessoa que cria, ou seja, na pessoa que recria mentalmente as formas já criadas. Constitui uma fonte de eterna renovação espiritual, de desdobramento e de transformação."*

*(1986, p. 31)*

A capacidade de criar, a possibilidade de transformar se mostram como características essencialmente humanas. Outro traço fundamentalmente humano é a imaginação. Duarte Jr. , a este respeito, cita Rubem Alves:

*"(...) o que importa é simplesmente constatar que através da imaginação o homem transcende à facilidade bruta da realidade que é imediatamente*

*dada e afirma que o que é não deveria ser, e o que ainda não é deverá ser.”*

*(1975, p. 20)*

A imaginação está, desta maneira, ao apontar previsões futuras, identificada como um componente da rebeldia. Aquele que ousa cogitar uma possibilidade que só exista na esfera da suposição, mesmo que apoiada em evidências pouco comprováveis, está pronto para arcar com a perturbadora sensação do novo, este pode significar incômodo para uns e estímulo para outros. Ao falar desta característica da criação, Duarte Jr. afirma:

*“O criador é um rebelde: em geral não se adapta a nossa ‘bancária’ educação, à mecânica organização de nosso trabalho e às leis que regem à nossa civilização. Porque quer, o novo, o novo que sua imaginação gera e que o racionalismo coarctá. O mundo novo onde o homem possa, livremente, criar. O mundo novo onde a imaginação seja, ela própria, o fundamento das relações.”*

*(1986, p. 92)*

Se todo criador é um rebelde e todo conhecimento novo é um ato de rebeldia, podemos afirmar, então, que a história é constituída por rebeldes e , que o que somos é fruto também desta rebeldia. A imaginação torna a rebeldia, desta forma, estrutural, já que podemos identificá-la como uma característica essencial para nossa própria evolução. Tudo que hoje é, primeiro foi imaginado. Antes de se estabelecer, cogitou-se sua possibilidade. Na arte, mais especificamente, a imaginação transpões as barreiras do imponderável e converte sentimentos em formas expressivas e concretas. Quando Duarte Jr. diz que “pela arte o homem explora aquela região anterior ao pensamento, onde se dá seu encontro primeiro com

o mundo” (1986, p. 94), ele se assemelha a Platão quando este afirmava que a expressão artística antecedia à razão.

Esta capacidade de expressar sentimentos sem que este necessariamente siga as formas do pensamento discursivo é apontada por Duarte Jr. como a primeira, num total de oito, função cognitiva da arte. Destacando-se o fato de ser não só a primeira em ordem, mas também em importância.

Louis Porcher sintetiza de forma muito precisa a relação existente entre arte e pedagogia ao apontar três formulações quanto “as finalidades da educação artística que merecem ser adotadas como fundamentais.” (1992, p. 25)

Primeiramente, o autor coloca que a educação artística propõe-se a criar nos indivíduos “uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente”, isto é, uma compreensão de seu papel determinante na qualidade de vida. O meio ambiente, em questão, compreende a totalidade dos “valores sensíveis do panorama de vida - sistema dos objetos naturais e artificiais, conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos, ruídos, justaposição e superposição das qualidades percebidas (...)” (1982, p. 25)

Esta formulação se coloca com força na sociedade pós-industrial, com o advento da produção em série, que não só tornou os indivíduos insensíveis as singularidades, mas tornou-nos cada vez mais dependentes de necessidades produzidas. Em comparação com as sociedades tradicionais onde pode-se afirmar que o modo de produção artesanal subordina os objetos às necessidades e as formas às funções, nas sociedades industriais este quadro se reverte. Porcher chega até mesmo a dizer que “a partir da era industrial pode-se falar de uma verdadeira crise do meio ambiente” e conclui que “seria absolutamente ilusório querer reduzir essa crise, como se tem feito muitas vezes nos últimos tempos, ao problema bioecológico da poluição industrial e da degradação da natureza” (1982, p. 26). Este problema é

apenas um dos aspectos que tem sido colocado como questão central. Na verdade, este problema afeta todos as demais instâncias da vida humana. Está sim ligado aos níveis de percepção, aos valores morais e, sobretudo, aos critérios estéticos que se dissolvem e se esvaem levando os indivíduos, em um segundo momento, a uma crise referencial. Dentro desta crise, o surgimento da feiúra em massa, uma consequência da produção em série, torna-se a tônica da vida. O que sobra para a Arte e a Beleza são espaços e horários reservados. Ela se torna objeto de consumo e assunto para especialistas, assim como a Natureza passa a ter locais para ser “vivenciada”. Sobre isto, mais uma vez diz:

*“(...) a vida cotidiana fica condenada à miséria sensorial, a cacofonia industrial, aos excessos publicitários, à saturação de estímulos insignificantes. No nosso mundo industrial e urbano, pode-se dizer que a feiúra, a banalidade, o excêntrico, o disforme, o mediocre, o repetitivo, o insípido, o sem estilo e sem interesse constituem mais do que um acidente histórico ou um produto de uma degradação ocasional daquilo que poderíamos chamar o gosto, mais do que efeito de ignorâncias acumuladas ou de uma incultura generosamente compartilhada: trata-se, na verdade, do ambiente, da forma, do rosto quase natural e necessário - pelo menos - da vida inteira.”*

*(1982, p. 27)*

A sensibilização ao meio ambiente é o ponto de partida para que o indivíduo se torne, depois, sensível à beleza das artes. Esta sensibilização encontra na escola seu palco principal, onde deve-se procurar dar ênfase aos aspectos sensoriais e sensíveis. Neste sentido, a educação artística deve ser uma aprendizagem das aparências. Isto equivale a ser capaz de:

*“Reconhecer os matizes das cores e das luzes, estudar os movimentos, os ruídos, avaliar os tamanhos e as distâncias, sentir as matérias e as*

*formas, tomar consciência do ritmo próprio das coisas e dos seres mais variados, preocupar-se com aquilo que passa e aquilo que permanece, com as proporções e com as distorções, com as semelhanças e com os contrastes, familiarizar-se com os valores espaciais dos volumes - eis a base de qualquer domínio efetivo do mundo sensível, eis o modo de habitar o mundo de modo mais intenso e significativo."*

*(Porcher, 1988, p. 28)*

A aprendizagem das aparências é aprender a ver, a ouvir, a provar, a perceber os objetos de acordo com sua estrutura e forma e não somente a sua utilização imediata. Esta experiência sensorial nos tem sido automaticamente retirada pelo automatismo da vida moderna. Nosso olhar não nos permite mais ver o mundo como uma paisagem, mas sim como uma série de utensílios.

Contudo, tal panorama não pode servir de empecilho, a ponto de considerar a educação artística impotente em relação às mudanças. Devemos ser persistentes, pois só assim seremos capazes de resgatar a feiúra do mundo. Encontraremos na Arte não só um refúgio, mas primordialmente um inesgotável recurso pedagógico, o referencial primeiro para a formação da sensibilidade.

Partindo da sensibilização, caminhamos em direção a um outro aspecto ao qual a educação artística está ligada, o desenvolvimento global da personalidade. A prática de atividades artísticas favorecerá o desenvolvimento de toda personalidade, especialmente de seus aspectos intelectuais.

Há uma conquista progressiva de um melhor domínio corporal e intelectual, um melhor equilíbrio psicológico, uma capacidade de expressão comunicação mais satisfatória, uma integração mais dinâmica, uma relação mais enriquecedora com os outros, uma

assimilação mais pessoal e mais flexível das significações constitutivas do meio ambiente.  
(Porcher, 1982, p. 30)

Todas as qualidades observadas se reverterão em uma expressão plástica autêntica e essa expressão é inseparável de uma educação sensorial, gestual (aprender a sentir e a representar de acordo com variados códigos); é inseparável da aprendizagem do espaço; é inseparável, sobretudo, de uma descoberta de si mesmo (exploração de suas características, seu traço único e intransferível).

Ao considerarmos todos estes aspectos estamos, na verdade, atribuindo à educação artística uma concepção global e que, segundo Porcher, é também:

*“(...) uma pedagogia na qual os diversos tipos de expressão estejam em relação uns com os outros, se prolonguem, se completem e se reflitam mutuamente: é assim que a expressão corporal, a expressão prática, a expressão vocal e instrumental, a expressão coreográfica, a expressão plástica (pintura, escultura, colagem, diversos arranjos de materiais e de formas) são permeáveis uma à outra, se provocam, se chamam, se retomam, reciprocamente, num movimento perpétuo de simbologia aberta e de somatório expressivo.”*

*(1986, p. 31)*

Esta pedagogia estética global proposta por Porcher consiste, acima de tudo, em uma derrubada de muros que dividem as diversas atividades expressivas. Muros que nos reduza, restringe e, antes de tudo, tolhe. Muros que impedem que a expressão e a sensibilização caminhem lado a lado. Este caminhar consiste em um fator educativo que a arte proporciona como nenhuma outra atividade. A arte não só propicia o conhecimento destes sentimentos, mas também o seu desenvolvimento, sua educação.

*“Quanto maior é o contato com a arte, maior a bagagem simbólica para ‘representar’ e, conseqüentemente, compreender as minúcias do sentimento. Ao saber, como expressar, ou saber onde (em quais obras) encontrar expressos os meus sentimentos, possuo um guia seguro para desvelá-los e entendê-los.”*

*(Duarte, 1981, p. 97)*

A possibilidade de educar os sentimentos constituiu o próprio cerne da educação, declara Susanne Langer, citada por Duarte Jr., e conclui:

*“O treinamento artístico é, portanto, a educação do sentimento, da mesma maneira como nossa educação escolar normal em matérias fáticas e habilidades lógicas, tais como o ‘cálculo’ matemático ou a simples argumentação (...) é a educação do pensamento. Poucas pessoas percebem que a verdadeira educação da emoção não é o ‘condicionamento’ efetuado pela aprovação e desaprovações sociais, com o contato tácito, pessoal, iluminador, com símbolos de sentimento.”*

Como homens, somos constituídos historicamente. Nossos padrões de comportamento são ditados pela época em que vivemos, pela cultura na qual estamos inseridos. Assim se procede, em relação aos padrões de nosso sentir. Nossa sensibilização segue os rumos de nossa época, em especial a cultural e esta pressupõe a atividade estética, contudo, sem pretensões de substituí-la; a atividade estética é uma característica (coroamento) de sensibilização geral aos valores plásticos materiais abordados no trajeto imprevisível, embora dirigido, de uma atividade polivalente.

A expressão dos sentimentos de uma determinada época e cultura, não só nos insere na própria época, como se torna parâmetro onde se reúnem vários campos de conhecimento, ou como coloca Umberto Eco, citado por Duarte Jr.:

*"(...) toda forma artística pode perfeitamente ser encarada, senão como substituto do conhecimento científico, como metáfora epistemológica: isso significa que, em cada século, o modo pelo qual as formas de arte se estruturam reflete - à guisa da similitude, de metaforização, resolução, justamente, do conceito em figura - o modo pelo qual a ciência ou, seja como for, a cultura da época vêem a realidade."*

*(1981, p. 100)*

A arte, ao fornecer subsídios para a compreensão do tempo em que situam suas expressões, ela também estará fornecendo fundamentos para que se possa compreender as transformações no modo de sentir e viver. Compreensão esta que é da mesma forma, temporal e atemporal, assim como é capaz de (me) colocar o indivíduo, desta forma, em contato com outras culturas e suas visões de mundo.

É no tocante a este aspecto intercultural que Duarte Jr. aponta uma questão bastante pertinente: o advento da "era das comunicações". A facilidade ao acesso a imagens e informações, resultou para ele em uma quase universalidade da arte, dada ao rompimento de barreiras como a língua. Ele reconhece também, nesta quase universalidade, um meio para a invasão cultural, onde muitas vezes, o que se dá é a adoção de certos padrões estéticos em detrimento de padrões autênticos, mas, talvez não tão valorizados. Tal panorama descaracteriza a educação artística. O resultado é semelhantemente apontado por Duarte Jr. ao citar Susanne Langer:

*"(...) a educação artística é a educação do sentimento, é uma sociedade que a negligência se entrega à emoção amorfa. A arte é corrupção do sentimento. Este é um importante fator do irracionalismo que os ditadores e os demagogos exploram."*

*(1981, p. 101)*

A possibilidade de troca não deve se transformar em impeditivo. O que se condena é a necessidade do “molde”, de uma etiqueta que comprove procedência e, conseqüentemente, valor. A capacidade de agrupar, reunir e trocar experiências é propriamente humana. Em relação à este aspecto nenhuma outra atividade é mais capaz propiciar estar no lugar do outro, do que a atividade artística. Ela impulsiona o indivíduo a encontrar meios de se sentir cada vez mais pleno. Esta busca é universal e independe de cultura e religião. É o que temos de comum com outros povos, em qualquer que seja a época. É por encontrar semelhanças de sentimentos que o indivíduo passa a ter como seu, aquilo que não é produto verdadeiramente seu. Neste sentido, segundo Fisher, “a arte é o meio indispensável para esta união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias.” (1966, p. 13)

A questão da percepção estética de diferentes povos, é tão pertinente quanto a de diferentes classes e grupos. De que forma reagem à uma obra de arte, pessoas familiarizadas e não familiarizadas com a arte. Esta é ainda uma área da qual não se tirou informações conclusivas, mas podem citar duas constatáveis contidas em um artigo de G. Marchal:

- Há uma uniformidade quanto à obras de arte entre adultos desprovidos de cultura estética e adolescentes.
- Adultos familiarizados com a arte têm preferências mais individualizadas em comparação aos não-familiarizados.

Esta última constatação, aponta, segunda G. Marchal, para uma separação entre pessoas “sensibilizadas” à arte ou não “sensibilizadas”. Em relação a este segundo grupo, sua percepção das obras de arte parece seguir o sucesso trâmite de uma “taxionomia cotidiana”. Porcher coloca como “patente o fato de que elas adotam para a apreensão da obra de arte os

mesmos esquemas sensoriais e intelectuais, utilitários e 'autocêntricos' que lhes servem de referencial para a vida", isto é, tudo que vêem reduzir a si próprios. São utilitários por se questionarem se aquilo poderia ser atribuído um uso, e realistas, na medida que um quadro é visto, sobretudo, como representação das coisas. Possuem, resumindo, um olhar pragmático.

Pergunta-se, então, quais são os instrumentos da percepção que proporcionam a sensibilidade estética e, de que forma, pedagogicamente falando, é possível transmiti-los?

Bourdieu, em *L'Amore de L'Art* resume com clareza as respostas que a sociologia da cultura dá à questão da sensibilidade estética e suas implicações pedagógicas. Ele diz:

*"Contrariando a ideologia carismática que opõe a experiência autêntica da obra de arte como afeto do coração ou compreensão imediata do indivíduo aos laboriosos processos e aos frios comentários da inteligência, deixando em silêncio as condições culturais que tornam tal experiência possível, e tratando ao mesmo tempo como dom inato o virtuosismo adquirido através de uma longa familiarização ou dos exercícios de um aprendizado metódico, a sociologia determina, de forma simultaneamente lógica e experimental, que a apreensão da obra cultural, e particularmente da obra cultural erudita, pressupõe, para a ação de sua decifração, a posse do código pelo qual a obra foi codificada."*

(1965, p. 108)

Em linhas gerais, o que ele coloca é que a obra de arte é codificada e sua apreensão pressupõe o conhecimento do código, ou ainda, a utilização dos conceitos caracterizantes, que devem ir além dos conceitos demonstrativos (ligados à percepção comum, isto é, apreensão somente das características sensíveis da obra). Outro aspecto relacionado a apreensão da obra diz respeito ao sentimento de familiaridade, que seria o resultado de

expectativas atendidas. Este sentimento é, para Bourdieu, condição necessária do prazer estético.

Se se quer sensibilizar artisticamente é preciso, então, desenvolver a capacidade de decodificação em diversos níveis, assim como um domínio de classificações. Contudo, é preciso ter cuidado para que não se reduza a percepção e o prazer estético a uma questão de compreensão de códigos, mais até, que esta “compreensão” não venha a justificar uma pedagogia intelectualista.

Que a educação jamais ignore o olhar novo, ingênuo e a possibilidade de uma paixão súbita. Que ela seja capaz de extrair, através do desenvolvimento propiciado pelas atividades artísticas, benefícios que sejam aplicados em todas as disciplinas. A atividade artística é um imperativo tanto pelas reverberações possíveis em outras áreas, uma vez que nos torna mais plenos, quanto pela própria necessidade humana de criar e de estar sempre em busca do belo.

### Capítulo III - A arte e a criança

A arte, como vimos, é “uma disciplina que os sentidos buscam em sua percepção intuitiva da forma, harmonia, proporção e integridade ou autoridade de qualquer experiência.” (Read, 1986, p. 46)

A arte das crianças merece especial destaque por se caracterizar como o primeiro indício de sua pedagogia individual, e uma vez conhecida a tendência psicológica de uma criança, sua individualidade pode ser desenvolvida pela disciplina artística. Contudo, a atividade possui, nesta fase, um caráter diferenciado:

*“O ponto fundamental dessa diferença reside no fato de que, para a criança, a arte se constitui muito mais numa mera atividade, num fazer, do que num objeto a ser fruído. A arte tem-lhe importância na medida em que constitui uma ação significativa, ou significante, e não por proporciona-lhe oportunidades para a experiência estética. A atividade artística, no mundo infantil, adquire características lúdicas, isto é, tem o sentido do jogo, em que a ação em si é mais significante que o produto final conseguido.”*

*(Duarte Jr., 1986, p. 102)*

Para a criança e seu desenvolvimento o jogo é vital. Trata-se de um meio de captação de relações e organização de experiências. Duarte Jr. (1986, p. 102), diz que:

*“Desenhando, pintando, esculpindo, jogando papéis dramáticos etc., a criança seleciona os aspectos de sua existência que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-as num todo significativo. Assim ela busca um sentido geral para sua existência, percebendo o seu eu como um todo integrado e relacionado a seu meio ambiente.”*

O aprimoramento da percepção do “eu” e também apontado por Lowenfeld (1976, p. 17) quando este diz que: “um dos mais importantes atributos de qualquer atividade criadora é o de nos tornarmos mais sensíveis às coisas com que lidamos.” Esta melhor percepção das coisas se reverterá e um melhor conhecimento de si, embora este processo não seja e nem deva ser consciente, posto que muito da espontaneidade se poderia com isto.

O desenvolvimento da percepção e da sensibilização ao ambiente, também apontado por Louis Porcher como uma das finalidades da educação artística, darão à criança um sentimento de integração e plenitude.

*“Para ela, a arte é mais do que passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspectos do seu meio com que ela se identifica, é a organização desses aspectos em um novo e significativo todo. A arte é importante. É importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente conscientização social e para seu desenvolvimento criador.”*

*(Lowenfeld & Brittain, 1977, p. 19)*

Enquanto cria a criança aprende como se comportam os materiais com que está lidando, fazendo uma fusão dos diversos processos de pensamento, unindo-os aos das esferas emocional e perceptual. Todo este desenvolvimento resultará em “Uma capacidade de pensar de forma independente e inventiva.” (Lowenfeld, 1976, p. 17)

A força motriz de todo este processo é a própria necessidade criativa da criança. Ela se move inspirada pela sua imaginação criadora que subverte o estabelecimento da realidade, dando origem a uma outra forma de construção do real.

*“A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas, ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora do homem.”*

*(Jobim e Souza, 1984, p. 159)*

Ao expressar-se, em uma atividade artística, a criança encontra nesta uma forma que integra intelecto e sentimento. Não se trata apenas de canalizar suas experiências, mas compreender-se melhor. Além de expressar sua compreensão do mundo, ela se identifica com aquilo que expressa. A criança olha para dentro de si mesma, para depois, através de seu trabalho, ver-se “de fora.” Neste entrar e sair de si mesma um outro aspecto é detectado por Duarte Jr.:

*“Este fato tem importantes conseqüências no que diz respeito às relações sociais que ela mantém em seu meio. Por que, ao exprimir-se, a criança se interessa por que outros veja o seu trabalho. Em geral, ela sente prazer em mostrar aquilo que produz: quando isso não ocorre - a criança procura esconder a sua arte - é sinal de que se sente insegura em suas relações, de que sente medo de se expor.”*

*(1986, p. 103)*

A produção artística se caracterizará, desta forma, um dos mais importantes meios de desenvolvimento da sociabilidade, diretamente ligada à aceitação e à afirmação da personalidade. Ao comunicar-se através desta produção a criança está mostrando seu modo

de apreender relações, criando para si, um sentido do mundo que vai se estabelecendo progressivamente.

Todos os diferentes aspectos mencionados: a organização das experiências, a autocompreensão e o relacionamento com outros demonstram por que para a criança a arte não é um jogo desinteressado, já que está comprometida com seu desenvolvimento.

Atividades artísticas e criatividade rimam com liberdade, ou melhor, dependem dela. Nenhum pensamento, idéia, pode se expressado por imposição. Por imposição também não devemos considerar a “orientação” e a “correção” geralmente prestados por adultos. Estas acabam, na maioria das vezes, por se tornar castradoras e coercitivas.

A este respeito Duarte Jr. (1986, p. 104) diz:

*“Ao pretender corrigir e orientar o trabalho infantil, estamos apenas impondo os nossos padrões estéticos, que não tem, para a criança, o menor significado.”*

A imposição de um padrão estético do “mundo dos adultos” caminha num sentido contrário ao da criança. Como meios para ela, a arte é uma ação significativa. Não faz sentido, então, impor a ela um significado, tendo em vista que este deve ser construído por ela mesma.

Moldá-las de acordo com a estética do mundo adulto as farão produzir “obras” estéreis que nada querem dizer e as levarão ao nada.

O ato de valorar segue determinações culturais e sociais, mas nesta fase, ele corresponde a “um arbítrio individual imprevisível e irredutível.” (Porcher, 1982, p. 36) Neste sentido, as interferências no processo de produção artística devem se limitar à uma

“orientação quanto ao uso e emprego de materiais, bem como fornece-lhes os instrumentos que se adequem às características de sua faixa etária.” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p. 50)

Contudo, a criança deve ser auxiliada a desenvolver uma consciência estética, esta:

*“tem um significado muito mais amplo do que a simples apreciação da arte. Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a razão e a imaginação se integram; em que os sentidos e os valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano.”*

*(Duarte Jr., 1986, p. 105)*

A compreensão estética do mundo irá aos poucos ajustando a criança para este mesmo mundo que estará constantemente exigindo dela constantes adaptações.

*“As manifestações artísticas, iniciadas nos primeiros anos de vida, podem significar para nossos filhos a diferença que existe entre indivíduos adaptados e felizes e outros que, apesar de toda capacidade, continuam, às vezes, desequilibrados e encontram dificuldades em suas relações com o próprio ambiente.”*

*‘Para nossos filhos, a arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente - ainda que de modo inconsciente - cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas.’*

*(Lowenfeld, 1976, p. 19)*

Para se desenvolver a consciência estética é necessário ter noção e respeito por *capacidade íntima de escolher* (Duarte Jr., 1986, p. 19). A imposição é uma quase violência, na medida em que se empurram goela abaixo, padrões exteriores às crianças. Justamente com

a imposição, a indiferença, também é resultado de uma não-correspondência ao padrão adulto. Assim, Read identifica esta forma de desdém:

*“Esse é um aspecto de um processo que degrada nossa civilização intelectualizada como um todo e, na opinião, é a raiz de nossa desintegração social. Plantamos as sementes da desunião no maternal e na sala de aula, com nosso conceito adulto superior.”*

*‘Separamos a inteligência da sensibilidade de nossas crianças, criamos pessoas divididas em muitos pedaços (esquizofrênicos, para dar-lhes um nome psicológico), e, então, descobrimos que não temos unidade social.’*

*(1986, p. 47)*

A consciência estética passa por uma consciência ética, isto é, a consciência de si, inserido num contexto mais amplo, mas mesmo assim sitiado:

*“Assim, a consciência estética significa, em nossa atual civilização (profundamente antiestética), a busca de uma visão global do sentido de existência; um sentido pessoal, criado a partir de nossos sentimentos (significado dos sentidos) e de nova compreensão (racional, lógica) do mundo onde vivemos. Significa uma capacidade de escolha, uma capacidade crítica para não apenas submeter-se à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo nossa situação existencial.”*

*(Duarte Jr. 1986, p. 105)*

A construção da consciência estética está, como podemos afirmar, diretamente ligada ou até mesmo dependente de uma ação subjetiva de atribuição de significados e valores. A contemplação, somente, não lhe dirá muito, uma vez que a própria criança está em constante construção, o que a levará a se expressar com o que está sentindo e pensando, e estes sentir e pensar evoluem segundo seu crescimento.

Combater a imposição e a indiferença é tão necessário por se tratarem de um modo de avaliação. Ao impor, condiciono minha aceitação a obediência dos parâmetros que evidencio e, ao mostrar indiferença, estes parâmetros são ainda mais claramente expostos, ou seja, ignoro aquilo que não considero aceitável.

A raiz do problema reside no fato de que em cada trabalho há muito de quem o fez e se não é dado o devido valor, ao invés de promover a expressão, tornarei o indivíduo, a criança, inibido, justamente o oposto da expressão. Uma vez rejeitada a “arte” da criança, ela procurará a aceitação através da cópia de obras e modelos reconhecidos, trocando a autenticidade pela garantia do sucesso.

O incentivo pela cópia é ainda mais explícito quando se percebe que a disciplina da educação artística carrega, segundo a maioria dos currículos, o papel de ser a única responsável pelo desenvolvimento da criatividade. “Em grande escala, nosso sistema educacional está engrenado para uma única fase do desenvolvimento: a da evolução intelectual.” (Lowenfeld & Brittain, 1977, p.27)

Ainda sobre a Arte nos currículos, Duarte diz:

*“Não é simplesmente tornando a arte uma disciplina curricular, como tantas outras, que a educação institucional se voltará para o desenvolvimento integral e mais harmônico dos educandos. Nem é nossa intenção afirmar que sobre a arte repousam todas as soluções para os problemas criados pela nossa cindida certeza. Apenas queremos crer que a arte é um fator importante na vida humana, na medida em que permite o acesso a dimensões não reveladas pela lógica e pelo pensamento discursivo.”*

*(1986, p. 107)*

O problema dos currículos e da avaliação é que estes primam pelo desempenho de papéis rigorosamente estabelecidos em categorias. Não há espaço para parcerias ou relativizações.

*“Ousar dizer que a educação é um processo que pode e deve coexistir com o jogo, com brinquedo, com a arte, com o prazer é desmistificar o maniqueísmo, do bem e do mal; do útil e do inútil, do produtivo e do improdutivo. Enfim, é assumir que trabalho e alegria não se opõem assim como amor e ódio andam juntos. Sim, porque a escola usa a técnica do esartejamento mental, como se pensar não pudesse caminhar junto com o sentir. Aliás, o sentir antecede o pensar e, assim, os dois deverão estar numa relação dialética buscando a experiência perdida da cultura.”*

*(Pacheco, 1995, p.21)*

Trocar a imposição pelo diálogo pode ser visto como algo bastante simples, entretanto, nossas escolas ainda relutam em fazê-lo. Pensar a estética enquanto parte da educação é primordial, não é só um meio, mas um fim em si mesma.

*“Olhando a educação sob esta ótica - a do lúdico, a da arte - teremos que considerar a criança como um fim em si mesma o que esbarra com os objetivos burgueses pelos quais a educação foi criada e existe, ou seja, toda a nossa prática educativa se baseia no pressuposto de que a criança é apenas um meio para vir a ser adulto que ingressará no mercado de trabalho. Não é por acaso a pergunta que, costumeiramente, a ela se faz: o que você vai ser quando você crescer? Com isto, o prazer gratuito da consciência estética e lúdica não faz parte dos currículos escolares. É que se esquece que a criança e todos nós temos uma mente seletiva e, assim, só aprendemos o que nos interessa, o que nos é agradável, o que tem sentido. (...) Com isto não estou insinuando que o mundo dos adultos se*

*opõe ao mundo das crianças mas, apenas, que alguns sabem dialogar com amor e outros nem ao menos sabem dialogar.”*

*(Pacheco, 1995, p. 20)*

## Conclusão

O caminho trilhado pelas leituras feitas para este trabalho apontam uma direção comum: é preciso que se perceba o “artista” que cada indivíduo pode vir a ser. Não um artista de mercado, mas aquele que constrói sua vida e não somente é um espectador dela.

A educação pela arte não visa apenas o desenvolvimento de habilidades artísticas. Está, antes de mais nada, comprometida com o desenvolvimento como um todo da personalidade, nos dando a possibilidade de melhor nos compreendermos ao confrontar com nossas próprias experiências e valores. Não só por que nos torna mais sensíveis mas, porque nos confere a ingenua, e neste sentido, essencial impressão de que tudo podemos.

Trata-se, para muitos, de uma utopia. Especialmente, agora, que respiramos os ares da globalização, quando celebramos a possibilidade de um mundo “sem” fronteiras e lamentamos este pensamento que nos quer autômatos e iguais.

Ver a educação em si como arte e valorizar a arte na educação: este parece ser o único meio possível de nos fazer livre, na medida em que passamos a nos ver melhor e assim entendemos melhor o outro. Esta consciência nos faz reconhecer melhor nossos próprios contornos, nos humanizando.

Entendemos que um dos motivos pelos quais a educação artística se encontra descaracterizada em nosso sistema educacional é o próprio pensamento reinante de que havemos de produzir para a manutenção de um modo de vida massificador que não dá espaço para a beleza.

## Bibliografia

BARBOSA, Ana Mae T. B. Teoria e Prática da Educação Artística. Cultirx, São Paulo, 1975.

CREUZA, Tereza. Mecanismos acionados pela arte/processo. In: A arte como processo na educação. Maria de Lourdes Mader Pereira (co-ord.), Funarte, Rio de Janeiro, 1982.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Cortez Autores Associados, São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. Por que arte-educação? Papirus, Campinas, 1983.

FISHER, Ernst. A necessidade da arte. Zahar, Rio de Janeiro, 1976.

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostsky e Benjamin. Papirus, São Paulo, 1984.

KNELLER, George F. Arte e ciência da criatividade. IBRASA, São Paulo, 1976.

LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte: um guia para os pais. Mestre Jou, São Paulo, 1976.

\_\_\_\_\_. & BRITAIN, W. L. Desenvolvimento da capacidade criadora. Mestre Jou, São Paulo, 1977.

OSTROWER, Fayga. Universos da arte. Editora Campus, Rio de Janeiro, 1983.

PACHECO, Elza D. A escola como oficina lúdica: um espaço de reflexão e criação. In: Arte na escola. Anais do Primeiro Seminário Nacional sobre o papel da arte do processo de socialização e educação da criança e do jovem/ Universidade cruzeiro do Sul, São Paulo, 1995.

PORCHER, Louis. Educação artística: luxo ou necessidade. Summus, São Paulo, 1982.

READ, Herbert Sir. Educação pela arte. Martins Fontes, São Paulo, 1982.

A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte.

Summus Editorial, São Paulo, 1986.