

com saber, sentido e beleza: a arte e a educação

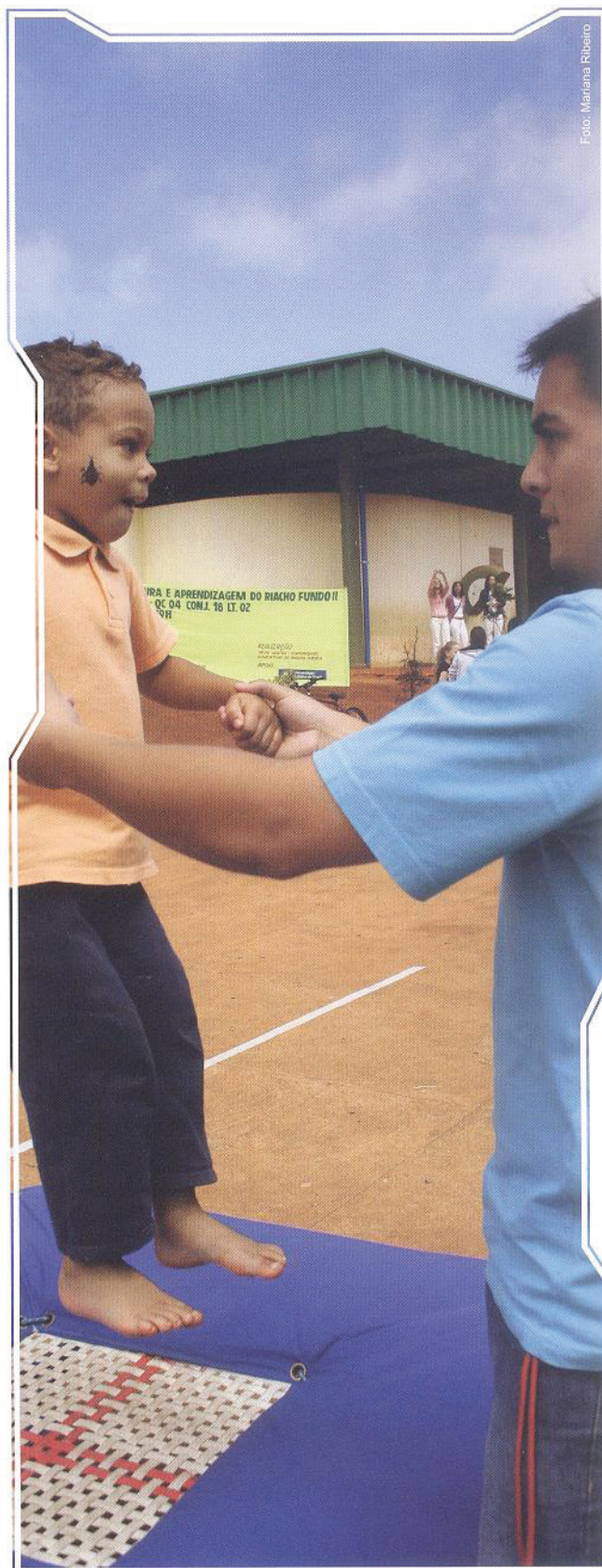
carlos rodrigues brandão*
alessandra leal**

RESUMO

Neste texto, defenderemos a arte, inclusive a arte que deveria ser integrada no acontecer cotidiano da educação. Dialogamos aqui com alguns autores, cientistas, educadores e artistas, e procuramos refletir sobre algo que não envolve a "arte na educação", mas a arte como uma forma própria de educação. Pensamos em uma questão que, entre educadores, oscila entre o mito e uma estranha e quase esquecida realidade; entre "o que deveríamos fazer, se pudéssemos" e o que parece ser tão gratuitamente essencial à formação da pessoa humana, que acabou sendo a cada dia mais e mais colocada de lado, em um mundo que quem estuda vale mais pela competitiva competência acumulada do que por uma generosa consciência partilhada. Pensamos na criança e em seu processo de criar-aprender, como caminho para re-ensinar a educação. Queremos crer que a experiência da arte e a da ciência não são opostas e não há entre elas um juízo antagônico de qualidade ou de confiabilidade. A diferença está em que o ensino funcional e utilitário, centrado apenas em conteúdos reduzidos e pragmáticos de origem científica, informa indivíduos sabedores. Enquanto uma educação capaz de revisitar a arte, a ciência, a filosofia e a espiritualidade humana e fazê-las integrarem-se e interagirem em transcurrículos e em plurisaberes forma pessoas abertas ao afeto, à beleza, à gratuidade e, portanto, à sabedoria, para além da pura e simples competência.

ABSTRACT

In this text, we will defend the art, including the art what should be integrated into the become of from education. We are willing dialog here with some authors, scientists, educators and artists, and comment something no above "art in education", but above the art as aducation. We reflect here a question that among educators it oscillates between the mith and the stranded and almost forgotten reality. Among "what we should do, if we could", and what it so gratuitously seems to be essential to the formation of the human person that it finished each day more placed of side in a world that anyone who studies valley more the competitive accumulated ability for them that an generous shared conscience. We will think about the child, in your process of create and learn as way to re-teach education. Concluding that the experience of art and science are not opposing and it does not have between them an antagonistic judgment of quality or trustworthiness. The different is that education functional and utility, focused



** Educador e Antropólogo, assessor do Instituto Paulo Freire, pesquisador visitante da Universidade Estadual de Montes Claros.

**** Licenciada em letras pela UNIMONTES e bolsista em gestão em ciência e tecnologia pela FAPEMIG.



only on reduced content and pragmatic of origin scientific, inform individuals wise. While an education, capable to retake the art, the science, the philosophy and the spirituality human and make them interact and engage a cross curriculums and on plural-knowledge, form open people the wisdom.

PALAVRAS-CHAVE:

arte-educação, educação, arte, aprender, saber.

KEYWORDS:

art-education, education, art, to learn, to know. ■

PODEMOS SER TÃO MAIS DO QUE SOMOS?

Em *Um ser livre*, um dos escritos entre fragmentos do livro *Aprendendo a viver* (2004), Clarice Lispector recorre a Henri Bergson, em *Les données immédiates de la conscience*, para desenvolver uma idéia que será central neste nosso estudo. Livre de textos acadêmicos, ela sequer menciona as páginas do livro e ousa iniciar, dizendo ao leitor: “não me lembro bem se é em...” e menciona o nome do livro. Escritores são felizes! A razão é que intriga a ela uma suposta afirmação de Bergson, segundo a qual “o grande artista (...) seria aquele que tivesse, não só um, mas todos os sentidos libertos do utilitarismo”.¹

Um parágrafo e meio adiante, ela levanta a hipótese que nos interessa aqui. Lispector pergunta pela possibilidade de se educar uma criança com o propósito de conservar-lhe os sentidos cada vez mais “alertas e puros”.² Ela não aprenderia a conviver com dados sobre as coisas, mas com as coisas em si, como dados. Ela não seria conformada para buscar em cada coisa de seu saber, viver e fazer a dimensão da utilidade. Seria formada para conviver com cada ser, pessoa, coisa, cena ou cenário, na dimensão mais direta, interativa e gratuita possível. Mesmo a utilidade lhe apareceria em seu plano mais puro. Assim, ela aprenderia a “comer por comer” e não para crescer, para ficar mais forte, para ser saudável.

Logo a seguir, ela faz a pergunta de uma educadora: “seria ela artista pelo simples fato desta educação?”³ E ela mesma responde: “É de crer que não, arte não é pureza, é purificação, arte não é liberdade, é libertação”.⁴ Ou seja, a

arte não é algo inato, sequer algo aprendido. É algo praticado e é, portanto, o processo de sua realização. É uma construção inacabada e inacabável por meio da qual uma pessoa retorna à construção de sua própria mais perfeita inocência. Adiante, veremos Roland Barthes lembrar algo semelhante, com outras palavras. Mas, agora, fiquemos com a maneira como Clarice Lispector conclui sua crônica de página e meia. Por mais belos e criativos que sejam os desenhos de uma criança, eles não constituem “obras de arte”... ainda. As crianças desenhavam parecido com Pablo Picasso, mas jamais como ele. “A criança é inocente, Picasso tornou-se inocente”.⁵

No miolo de sua pequena crônica, Clarice Lispector defende uma tese que talvez devolva um ponto de equilíbrio a uma discussão difícil: a das relações entre a arte e a educação, sobretudo quando a arte é deixada como o momento da “pura gratuidade”, permanecendo a ciência e a tecnologia no campo da “necessária utilidade”. Para

“a arte não é algo inato, sequer algo aprendido. é algo praticado e é, portanto, o processo de sua realização. é uma construção inacabada e inacabável por meio da qual uma pessoa retorna à construção de sua própria mais perfeita inocência.”

além da impossível educação sugerida nas primeiras linhas, a pessoa formada para conviver densamente com a arte ou para realizar-se como artista chegaria a ser um unificador “das coisas do mundo”, não tanto como gratuidade pura e simples, desprovida de qualquer utilidade, mas pela transformação do próprio sentido do ser-útil. Eis o que procuramos defender aqui: a arte, inclusive a arte que deveria ser integrada no acontecer da educação. Não é o território do gratuito, não é a “hora do recreio” da escola e da vida. Ela é um outro saber, uma outra forma de conviver com o mundo e com os outros, possivelmente mais misteriosamente densa e profunda do que aquilo que nos chega por meio do

saber-da-ciência. E, mais ainda, de uma ciência fragmentada em seu próprio campo e, mais ainda, na interação com as de outros campos do saber; uma ciência cujo saber serve ao fazer da técnica; uma técnica cujo fazer serve à utilidade do interesse mercantil. Podemos, aqui, nos despedir de Clarice Lispector, 2004, p. 173. A arte

(...) unificaria as coisas do mundo não pelo seu lado de maravilhosa gratuidade, mas pelo seu lado de utilidade maravilhosa. Ela se libertaria. Se pintasse, é provável que chegasse à seguinte fórmula explicativa da natureza: um homem comendo o céu. Nós, os utilitários, ainda conseguimos manter o céu fora do nosso alcance, apesar de Chagall. (LISPECTOR, 2004:173.)

¹ LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2004, p. 172.

² Idem, *ibidem*.

³ Idem, *ibidem*.

⁴ Idem, *ibidem*.

⁵ Idem, *ibidem*.

Queremos pensar uma questão que, entre educadores, oscila entre o mito e uma estranha e quase esquecida realidade; entre “o que deveríamos fazer, se pudéssemos”, e o que parece ser tão gratuitamente essencial à formação da pessoa humana que acabou sendo a cada dia mais e mais colocada de lado, em um mundo que quem estuda vale mais pela competitiva competência acumulada do que por uma generosa consciência partilhada. Queremos dialogar aqui com alguns autores, cientistas, educadores e artistas e comentar algo não sobre a “arte na educação”, mas sobre a arte como educação, isto é, como uma forma de conhecimento cuja densidade em nada deve ao saber das ciências. Algo defendido por todos os pensadores da educação como um projeto de formação integral de pessoal e que apenas uma lógica pedagógica utilitária e servil ao mercado de trabalho, mais do que ao sentido de vida de quem trabalha, considera como um dado supérfluo ou um “a mais” desnecessário nos dias de hoje.

Há uma passagem em *Piloto de Guerra*, um dos livros de Antoine de Saint-Exupéry, em que este – um escritor e um aviador – está em um trem a caminho da França. Ao passar por um vagão de “segunda classe”, depara-se com vários homens e mulheres pobres, são poloneses fugindo de seu país, migrantes em busca de uma outra vida longe. A viagem é demorada e triste; é noite e quase todos dormem. Uma mulher segura um filho adormecido nos braços. Por um momento, Saint-Exupéry contempla o sereno rosto de uma tranqüila e rara beleza. E ele pensa que aquele menino tem as feições de quem deveria ser um grande artista, pensa na vida que o transformará em um operário de alguma fábrica, se tiver sorte. Lamenta um destino imaginado e o chama de um “Mozart assassinado”; um alguém talvez nascido e talhado para um destino grandioso e invulgar, mas certamente condenado a viver e ser bem menos do que mereceria ser e viver.

Esta criança de quem o escritor famoso nunca soube nem o nome e nem o destino foram e são milhões e milhões de crianças. Pessoas como muitos de nossos. Pessoas humanas, a respeito de quem Zygmund Bauman, um sociólogo coincidentemente polonês, cunhou a expressão: “vidas desperdiçadas”. Isto é, em boa medida, a de um número grande e crescente das crianças e dos jovens que passam por nossas vidas e salas de aulas.

Hoje, no exato tempo presente, mais do que nunca e com muito mais velocidade, qualidade e variedade, podemos e podemos ensinar pessoas-estudantes a serem também pensadores, filósofos, poetas, artistas. Para além da pessoa-profissional que somos e “eles” serão, podemos ser também seres humanos situados além da simples informação profissional acumulada, seres do início de um tempo que se abre a novas interações, integrações e indeterminações, de que a proposta de Edgar Morin a respeito de um conhecimento complexo é mais uma promessa do que uma metáfora. Seres do saber em busca do sentido e – por que não? – da sabedoria.

Em uma linha de pensamento que em muito pouco lembra as propostas de novos paradigmas e de pedagogias transdisciplinares, Bernard Charlot vai buscar em um texto de J.M. Monteil, de 1985, uma diferença a seu ver, e ao nosso também, bastante oportuna e importante. Não sabemos se ambos leram um fragmento de poema de T.S. Elliot, que citamos aqui de memória: “o que perde o conhecimento com a informação? E o que perde a consciência com o conhecimento? Talvez pouca, talvez muita substância, como iremos ver mais abaixo, ao nos encontrarmos com Roland Barthes e re-evocarmos com ele a palavra hoje esquecida na educação, com que encerramos o parágrafo antecedente: “sabedoria”.

Pois uma dimensão do que se aprende está na informação. E quase toda a educação instrumental não pretende ir além dela, pois de pouco mais se necessita quando tudo o que se pretende é ser competentemente capacitado. “A informação é um dado exterior ao sujeito, pode ser armazenada, estocada, inclusive em um banco de dados; está sob “a primazia da objetividade”, mas é uma informação de que o sujeito se apropria” (CHARLOT, 2000, p. 61).

“
o conhecimento
representa um salto além.
ele implica uma atividade
pessoal e
interativa bastante mais
complexa. pois envolve
uma atividade subjetiva de
um aprendente
dotado de qualidades
afetivo-cognitivas.”

O conhecimento representa um salto além. Ele implica uma atividade pessoal e interativa bastante mais complexa, pois envolve uma atividade subjetiva de um aprendente dotado de qualidades afetivo-cognitivas. Uma máquina com memória ou um “aprendiz” robotizado podem, objetivamente, adquirir e armazenar informações. Mas tanto a máquina como aquele que aprende sem pensar e sabe sem refletir estão aquém do conhecimento. De algo que se obtém como um esforço pessoal bem mais de integração de aprendizagens do que por acumulação de aprendizados.

Ao contrário da informação, o conhecimento é regido pelo primado da subjetividade. Em uma outra diversa dimensão está o saber, e o seu domínio é o das intersubjetividades.

O saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Pode, portanto, “entrar na ordem do objeto” e torna-se, então, um “produto comunicável”, uma informação disponível para outrem (CHARLOT, 2000, p. 61).

O que poderia ser acrescentado às idéias que Charlot importa de Monteil é que entre a informação, o conhecimento e o saber a aventura humana do ensinar-e-aprender não salta apenas do que se acumula objetivamente ao que se integra reflexivamente. Ela “salta” também do mais individualmente utilitário para o mais intersubjetivamente gratuito, desinteressado, comunicacional. Lembremos Max Weber e as reflexões de Jürgen Habermas, a partir dele, sobre a diferença entre a posse de um conhecimento e de uma informação destinados a um interesse prático e instrumental versus a troca entre saberes destinados a estabelecer uma comunicação para além da instrumentalização do outro e do meu gesto em relação a ele.

Em outros termos e com um outro enfoque (e um outro desejo), ao final de sua “aula” (que nos espera um pouco adiante), Roland Barthes lembrará que: “há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama, pesquisar”. Mas há ainda, quando se começa a esquecer o que se conhece e a deixar que permaneça um saber com o sabor da sabedoria, o tempo em que...

Vem talvez agora à idade de uma outra experiência, a de desaprender de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas. Das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e um máximo de sabor possível (BARTHES, 1978, p. 35).

Um saber que não “sabe mais”, mas eu “sabe de outro modo”, e que vale por saber transformar o próprio saber em sentido, e o sentido em desejo, em beleza.

Aqui e ali ouvimos falar e lemos algo sobre o professor reflexivo. Ele quase sempre nos aparece reduzido a uma espécie de “profissional político da educação”. Um alguém que não apenas educa, mas vive o educar como uma questão desafiadora; como uma prática sempre aberta a transformar o competente – aquele que sabe o que faz – no competente – consciente – aquele que sabe por que faz aquilo que sabe fazer; um alguém que, ao refletir sobre sua prática, procura fazê-la interagir, dentro e fora da sala de aulas, com as perguntas e os desafios de seu mundo, tal como eles aparecem sob e por meio da ótica da educação.

Ora, essa compreensão do que seja educador reflexivo está correta, mas não é completa. Ser reflexivo não se esgota na dimensão política, tomada aqui, sempre, como

o cuidado co-responsável pela polis; pelo lugar onde “eu moro e nós vivemos”. No educador reflexivo habita um permanente exercício do viver o saber como um pensar; e um saber viver o pensar como um interrogar. E, ainda, o saber interrogar, perguntar, como um abrir-se à busca contínua e crescente de sentidos, de valores e de beleza.

De sentidos: Quem sou eu? Quem somos nós? O que é viver aqui e agora? Qual o significado do existir, viver, conviver? De valores: O que é viver bem? E o que é viver em nome do bem? Como devo ser e como devo viver e conviver? Em que valores e princípios devo fundamentar o meu ser e o meu proceder? Como e por que formar pessoas por meio da educação? E em nome de que valores de vida e de destino, para serem e viverem o que na sociedade em que vivem suas vidas? De beleza: como transformar o fazer em um criar? Como tornar a vida e o que criamos quando interagimos em gestos de beleza e em obras de sentido, de valor humano e de beleza? Como aprender a partilhar a herança recebida dos criadores de saber, sentido, valor e beleza, cujas vidas, feitos, idéias e obras são o maior e mais perene patrimônio da educação? ■

1 - A ARTE É UMA OUTRA FORMA DE COMPARTILHAR O APRENDER E O SABER

Queremos trazer a este diálogo um educador hoje pouco conhecido, Lauro de Oliveira Lima. Em seu livro *Pedagogia, Reprodução ou Transformação*, Lima lembra que, em seu sentido mais original, a palavra escola vem de *scholé*, que em grego significava: lugar de lazer, de descanso, de brincadeira. Mas esse significado tinha também o valor original do “lazer” para os primeiros gregos educadores. Viver o lazer era dar-se tempo e cuidado para aprender com o corpo e com o espírito o sentido essencial das coisas da vida por meio de atividades coletivas e compartilhadas entre iguais, entre grupos ampliados de companheiros. Por isso, um aprender-a-viver que precisava ser compartilhado para além do domínio do lar, da casa, da família. Daí a *scolé*, a escola que fazia interagir o jogo, a ginástica, a dança, a gramática, a retórica, a matemática (para aprender a filosofar), o canto, a dramatização, a leitura dos clássicos, a ética do fazer e a estética do criar. Lauro Lima lembra também que, originalmente, tanto o pedagogo – aquele que conduz a criança à escola por meio de um ensinar pessoalizado – quanto o mestre (*magister* = comandar), aquele que comanda o ensino e dirige o aprender, sugerem quase o mesmo: conduzir para.

Assim, de um simples condutor das crianças do lar ao local da *scolé*, o pedagogo transforma-se no orientador dos jogos (isto é, do partilhar ações interativas com sentido) das e entre as crianças e os jovens. Entre os romanos, seguidores da tradição grega, o que hoje seria o “ensino fundamental” constituía o *ludus*, palavra que significa “jogo”. Portanto, o professor das crianças era o *ludus magister*, a pessoa que recria e orienta os jogos por meio dos quais se aprendia a ser e a conviver. Em qualquer desses sentidos originais, o trabalho pedagógico identificava-se com a arte

de educar. O educador, por meio de um ensinar-aprender que fazia interagirem o sentido, o valor e a beleza, por meio jogos, movimentos de arte criativa e o aprendizado do saber, era, ele próprio, um artista: um criador de pessoas devotadas, pela educação, em busca da verdade, do bem e da beleza.

A escola verticalizada, científica (matematizada), sisuda e séria, uniformizadora, competitiva, repressiva e centrada na obsessão pela utilidade – para que usos práticos serve aprender? – é uma invenção social bastante tardia. E ela representa uma enorme quebra de qualidade no campo do gesto mais humanizador de que dispomos enquanto seres da aprendizagem, do diálogo e da reciprocidade: criar saberes, partilhar sentidos e aprender a com-saber.

Em um primeiro momento, uma educação cada vez mais funcional, instrumental, robotizadora, ranquicizada e utilitária banuiu para fora de seus espaços o criar e o saber em nome do fazer o aprender. Erigiu as ciências, em suas formas mais equacionadas, isoladas e repetitivas (memorizáveis e esquecíveis), como o fundamento do currículo. Transformou o próprio conhecimento das ciências da matéria e da energia, da vida e da experiência humana em um conjunto ossificado de informações e esqueceu que o cientista é, por outros caminhos, um buscador apaixonado do sentido e da harmonia do existente. Banuiu o prazer e o lazer em nome do labor e do dever (daí o “dever pra casa”)

“

a escola verticalizada,
científica
(matematizada), sisuda
e séria, uniformizadora,
competitiva, repressiva
e centrada na obsessão
pela utilidade – para que
usos práticos serve
aprender? – é uma
invenção social
bastante tardia.

”

e, por isso, exilou toda a tradição fecunda e profunda do criar saber como arte e do criar sentido como beleza, para a hora do recreio, para as atividades “extra-escolares”, ou



Foto: Poliana Nunes

para as academias de dança, canto, instrumentos, ginástica, esportes, teatro, corais de igrejas e assim por diante.

Por isso lidamos hoje – e ao que parece lidaremos cada vez mais – com jovens gênios que aprendem Inglês para falar com máquinas, dominam seis ou oito “línguas eletrônicas do computador” e vão passar a vida sem ler Cecília Meireles, sem ouvir Mozart ou Villa-Lobos, sem conhecer Portinari ou Van Gogh e sem saberem escrever uma “carta para a namorada” com mais de vinte e seis palavras. ■

2 - DO PROFESSOR REFLEXIVO AO PROFESSOR CRIADOR

Se nos perguntarem, portanto, o que é um professor reflexivo, responderemos que é um educador que associa o sentido ao saber, o valor ao agir, a sensibilidade ao ensinar, a sabedoria (humilde) ao aprender, o gesto ao ato, a arte à ciência e o criar ao fazer. Ele será aquele(a) professor(a) que sabe que não é preciso incorporar momentos marginais de “ensino de arte” a um currículo já tão carregado “disto e daquilo”. Mas que reconhece que a arte é não um deleite do lazer, mas um labor do conhecer. Pois, dos gregos a Leonardo da Vinci, e dele a Einstein (um físico que aprendeu a tocar violino), o educador reflexivo compreende que a arte é uma outra sensível e profunda maneira de conhecer e de atribuir sentido e valor ao que se conhece.

Em um dos escritos de seu pouco conhecido livro entre nós, *Homens em tempos sombrios*, Hannah Arendt fala sobre Hermann Broch. Em um momento, ela descreve algo de sua maneira de ser, entre a arte, a ciência e a ação para, logo no parágrafo seguinte, tirar daí a lição que a todo tempo nos acompanhará aqui. Saibamos ouvi-la.

O circuito da vida e da criatividade de Broch, o horizonte onde se movia sua obra, não era propriamente um círculo; parecia-se antes com um triângulo cujos lados podem ser precisamente rotulados: Literatura – Conhecimento – Ação. Apenas esse homem, no que tem de único, poderia preencher a área do triângulo.

Atribuímos talentos inteiramente diferentes a essas três atividades fundamentalmente diversas dos homens: o trabalho artístico, o científico e o político. Mas Broch abordou o mundo como exigência, nunca formulada de modo totalmente aberto, mas sempre latente e persistente, de que em sua vida na terra o homem deve fazer com que as três coincidam e se tornem uma única atividade. Ele exigia que a literatura tivesse a mesma validade obrigatória da ciência, que a ciência se concentrasse em ser a “totalidade do mundo”, como o faz a obra de arte, cuja “tarefa é recriação constante do mundo” e que ambas em conjunto, a arte impregnada apelo conhecimento e o conhecimento que adquiriu visão, pudessem abranger e incluir todas as atividades práticas e cotidianas do homem (ARENDT, 1987, p. 99-100).

Retomemos nosso diálogo com Roland Barthes. Ao proferir a sua aula magna na cadeira de semiologia literária, quando admitido no Collège de France, Barthes ousou afirmar no mais sério e seletivo centro de saberes da Europa que, talvez, a arte, mais do que a ciência, conduza o pensamento e a sensibilidade de pessoas às suas esferas mais desejantes, profícuas e profundas.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe* há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse lugar indireto é precioso. Por um lado ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovvisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir esta distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 1978, p. 18-19).

Mais ou menos distantes desse ousado e nem sempre acolhido pensamento de Roland Barthes, mesmo após os recentes avanços em nossos currículos escolares, seguimos ensinando disciplinas que se isolam umas das outras, que em quase nada interagem umas com as outras. Disciplinas que, ao mesmo tempo em que banem as artes da escola ou a fragmentam para ensinar conteúdos práticos, funcionalmente, estão ainda anos aquém de uma física quântica, a qual descobre que a matéria é energia, e que a energia é o

“ se nos perguntarem, portanto, o que é um professor reflexivo, responderemos que é um educador que associa o sentido ao saber, o valor ao agir, a sensibilidade ao ensinar, a sabedoria (humilde) ao aprender, o gesto ao ato, a arte à ciência e o criar ao fazer.”

”

imprevisto, a dança e a poesia.

Saltemos de um francês a um outro. Gaston Bachelard foi um dos mais importantes epistemólogos de nosso tempo. Ele é considerado como um pensador da lógica da ciência, cuja leitura é rigorosamente essencial. O que algumas pessoas leitoras do epistemólogo Bachelard ignoram é o fato de que ele escreveu como pensador da ciência uma obra "diurna": os seus inúmeros escritos sobre os fundamentos filosóficos de uma ciência ao mesmo tempo rigorosa, confiável e transgressiva⁶. Mas Bachelard escreveu também uma obra "noturna" de não menor valor. E a escreveu para propor nada menos do que uma fenomenologia do devaneio. Em seus livros "diurnos", o rigoroso filósofo do método científico pensa a credibilidade do conceito e discute os fundamentos do saber. Os livros "noturnos" fazem interagirem os conceitos da ciência e os devaneios (aos quais ele dará um sentido próprio) da arte.

Aí está uma "epistemologia" do outro lado do saber humano. O saber que nos chega por meio da obra de arte de um pintor, por meio das palavras do poeta, ou num corpo em movimento de dança. Um saber que sonha as imagens com que o espírito se estende subjetiva e afetivamente para além da experiência científica; um saber do ser humano que pensa, reflete, na mesma medida em que também sonha, divaga e devaneia; uma forma de conhecimento que, abrindo-se à experiência poética, atinge dimensões de compreensão "que a própria razão não conhece"⁷. Bachelard, Barthes e outros vários pensadores e educadores ousaram compreender e divulgar as idéias de que o saber humano integral faz interagir a razão e a emoção, a ciência e a arte, a verdade, a bondade e a beleza. Podemos, agora, repetir: a experiência da arte e a da ciência não são opostas e não há entre elas um juízo antagônico de qualidade ou de confiabilidade. Abrem-se a caminhos diferentes, mas não divergentes, a dimensões do real e do sentir e pensar a realidade, por meio dos quais os seus olhares, as suas sensibilidades, as suas teorias e os seus métodos constroem, desconstróem e reconstróem conhecimentos que são, uns, os do cientista e, outros, os do artista.⁸

É essa interação de saberes que não cabem em compartimentos separados e "des-integrados" que uma educação

integral deveria reconstruir. Quando propomos o atribuir valor à dimensão sensível, amorosa e afetiva da educação, não pretendemos propor apenas que o educador "coloque" o afeto e o amor no que faz e no como educa. Desejamos lembrar que é preciso devolver a dimensão afetiva e estética do aprender-a-saber aquilo que se ensina-e-aprende.

Somos seres humanos, unidades complexas e apoiéticas bastante mais inventivas e imprevisíveis do que sempre imaginamos. Até mesmo os saberes mais aparentemente técnicos e práticos envolvem tanto o desejo quanto o esforço, envolvem dimensões afetivo-intelectivas que apenas por motivos disciplinares e de forçada especialização temos separado. Antes talvez da escola, a empresa descobre a cada dia a força do afeto e o poder do apelo estético no mundo do mercado. Desenhistas de máquinas, móveis e automóveis empenham-se em um "novo produto" tanto quanto técnicos e cientistas. E um olhar um pouco mais atento à propaganda televisiva mostra que, da cerveja ao carro, o apelo das notícias associa o "produto" muito mais à emoção do que à razão, e muito mais a imagens de beleza do que a palavras de eficácia. Por que não a escola? ■

3 - O SER HUMANO COMO UM CRIADOR DE FORMAS E DE BELEZA

Podemos agora convidar uma mulher, uma artista plástica, e também, a seu modo, uma educadora, que nos venha dizer algo sobre o porquê da beleza, da sensibilidade e da arte não apenas na educação, mas como educação. Veremos no item seguinte um homem e um psicólogo afirmando a respeito da individualidade da criança-que-aprende, o mesmo que Fayga Ostrower nos dirá a seguir a respeito da sociabilidade do ser humano-que-cria.

Há uma polêmica sempre aberta entre antropólogos e outros cientistas da pessoa, da cultura e da sociedade. Desde a nossa origem, somos e seguimos sendo seres dominados por uma razão prática ou por uma razão simbólica? Afirmer que pelas integrações entre as duas é uma boa saída. Mas não parece ser suficiente, razão pela qual há, até hoje, cientistas e pensadores situados de um lado e do outro.

Somos uma espécie de seres-da-vida que vive, age, convive e faz-o-que-faz movido, em primeiro lugar, por necessidades primárias e materiais, como a de alimentar-se; proteger-se do frio e de outras ameaças; criar um habitat seguro e, se possível, acolhedor; reproduzir a espécie e criar códigos e regras de convivência interativa e social? Ou nós nos tornamos humanos porque somos seres originalmente sedentos de símbolos, de sentidos de vida, de significados para o mundo, de valores e de beleza? Afinal, demoramos milênios para aprendermos a fazer potes de barro. Mas logo depois começamos a decorá-los com formas e tintas. Por quê?

Porque, antes de sermos *homo faber* (o homem que fa-

⁶ Aí estão os seguintes livros traduzidos para o Português: *Filosofia do novo espírito científico: a filosofia do não*. Lisboa: Editorial Presença, 1972; *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Há um bem cuidado volume dedicado a Gaston Bachelard na Coleção Os Pensadores, da Editora Abril Cultural. A primeira edição foi a de 1978, em São Paulo.

⁷ Os livros do "Bachelard Noturno" foram publicados em uma quase série pela Martins Fontes, do Rio de Janeiro. O primeiro é *A poética do devaneio* (1988). Outros três livros essenciais são: *O ar e os sonhos – ensaio sobre a imaginação do movimento*; *A terra e os devaneios da vontade*; *A terra e os devaneios do repouso – ensaio sobre as imagens da intimidade*, todos editados em 1990. Ver ainda: *A água e os sonhos*, 1997. A Editora Estudos Cor, de Lisboa, publicou *A psicanálise do fogo*, em 1972.

⁸ Bachelard nos abriu dois caminhos para fazermos do mundo nossa provocação. Dois caminhos estranhamente iguais em perfeição: de um lado, o da epistemologia, que é o universo científico explorado e legitimado pela reflexão (o diurno); do outro, o do devaneio poético (o noturno). Ambos vão dar no mesmo trevo, onde se compõem a função do real e a função do irreal: o saber e a criação. Japiassu Hilton. Para ler Bachelard, Francisco Alves, 1976, Rio de Janeiro, nas páginas 9 e 10.

brica), somos *homo sapiens sapiens* (o homem que sabe e que se sabe sabendo). E somos *faber e sapiens* porque inevitavelmente somos seres dotados de um desejo muito poderoso de “dar forma a tudo”. Somos uma espécie que começou aprendendo a obter alimentos da natureza. Mas, ao contrário dos macacos, somos uma espécie de primatas que, ao mesmo tempo, aprendeu a não comer a sós e contra os outros, mas partilhando alimentos com os outros: os da família, os do bando, os do grupo, os do clã, os da tribo. E somos uma espécie que depressa saltou daí para compartilhar o ato de alimentar-se como um gesto de comer com/entre outros. Ou seja, aprendemos a transformar uma ação prática em uma ação também simbólica. Dos homens das cavernas aos que estão neste momento girando ao redor da Terra em alguma espaçonave, somos a única espécie que transforma coisas em símbolos, atos em gestos e ações em rituais. Somos seres portadores do símbolo e do significado. Somos, por isso mesmo, seres obcecados pela forma. E ela é o caminho original do transformar o fazer com técnica no criar com arte.

A experiência estética não é uma espécie de desdobramento secundário e dispensável, um pequeno luxo dos seres humanos. Ela é, ao contrário, a sua natureza mais elementar.

Somos quem somos porque sabemos. Somos aqueles em quem nos tornamos não porque somos seres racionais, mas porque somos racionalmente seres aprendentes. Somos quem somos porque aprendemos-a-saber. Somos quem somos porque ensinamos-e-aprendemos uns aos/com os outros. Somos quem nos tornamos porque aprendemos-a-saber nos sentindo e sabendo o que estamos vivendo e o que aquilo significa. Somos quem somos porque aprendemos-e-ensinamos por meio de interações entre os nossos corpos, nossas mentes, nossos espíritos. Somos quem somos porque aprendemos-a-saber em contextos extra-somáticos, isto é, no intervalo entre o mundo da natureza que nos é dado e os mundos de cultura que construímos e transformamos. E somos quem somos porque aprendemos-a-saber, entre buscas não apenas de repostas práticas, mas de uma sempre procura de sentido, de verdade, de valor e de beleza. Ouçamos Fayga Ostrower, 1998, p.34.

“

dos homens das cavernas aos que estão neste momento girando ao redor da terra em alguma espaçonave, somos a única espécie que transforma coisas em símbolos, atos em gestos e ações em rituais. somos seres portadores do símbolo e do significado.

”

Desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que “homo faber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma. (OSTROWER, 1998, p. 34).

O desejo da forma – de sempre transformar a desordem em ordem, o caos em cosmos, a sujeira em limpeza, o natural em construído e assim por diante – mais do que a pura e simples “racionalidade”, gerou em termos mais práticos e coletivos: a política (o dar forma à vida coletiva); a ética (o atribuir a forma e sentido ao interagir humano); a ciência (o ordenar o mundo como conhecimento); a técnica (o aplicar ordenadamente conhecimentos para dar ordem e utilidade ao mundo e à “coisas do mundo” ao nosso alcance) e, no mesmo movimento e com o mesmo fato de necessidade indispensável, a arte (o dar forma ao fazer, atribuindo à obra realizada um sentido adicional e essencial de sentido, de sensibilidade e de beleza).

Fayga Ostrower une-se a outras artistas, a filósofos e educadores para defender a idéia de que a experiência criadora da arte é inevitável em nós, humanos. Sem a experiência criadora da arte e sem a partilha de símbolos, de sentidos, de sensibilidades e de significados por meio da música, da dança, da pintura, da escultura, da arquitetura, da literatura, do cinema e de quantas mais interações entre o criar-como-arte possa haver, não somos apenas “menos humanos”: deixamos de ser humanos.

Desde sempre, desde os primeiros indícios de sua atividade, o Homem se revela um ser formador e criador por excelência. O senso de forma lhe é inato. Representa um dom, um potencial de sua condição consciente, sensível e inteligente. Porém é um potencial altamente inquietante – exigindo sua realização. Ou, dito em outras palavras: de potencial passa a ser uma absoluta necessidade existencial. O ser humano não apenas pode criar, ele precisa criar – não há como fugir a esta imposição. Ele precisa criar e dar uma forma às coisas, porque ele precisa, sempre, entendê-las. Pois ele sabe de si e se faz perguntas. Procurando uma resposta ante o mistério do fato da própria existência, sua e a dos outros, uma resposta ao “por que” e “como” das coisas, o homem tenta configurá-las, criando formas. (OSTROWER, 1998, p. 262).

4 - TODA A CRIANÇA É ARTISTA, TODA A PESSOA PODE SER SEMPRE POETA

Mães, pais, educadores sábios e sensíveis, sabem que toda a criança pequena é, quando a deixam ser, uma artista e uma filósofa. Tão cedo quanto começam a aprender a brincar, começam a dar forma a tudo, fazendo com toda a sua infantil seriedade aquilo que imaginamos ser apenas “uma brincadeira sem sentido”. Pois nada é mais sério do que uma criança brincando. Se você duvida, observe a sobriedade com que um grupo de crianças brinca num monte de areia. E depois observe a barulhenta algazarra de uma roda de adultos jogando truco em volta de uma mesa.

Crianças de três anos querem saber por que a lua brilha, por que o sol aparece todas as manhãs, por que as plantas nascem e por que as pessoas morrem. Enquanto nós estamos preocupados com o destino do ex-padre apaixonado

na novela das sete ou o resultado da Mega-Sena. Tão logo aprendem a falar, jogam criativamente com as palavras e poderiam ser literatos amadores, felizes e fecundos, se não as obrigássemos a aprender regras complicadas e impraticáveis do Português. Tão cedo dominam traços e cores e dedicam horas e horas à difícil arte dos desenhos. Imitam sem saber pinturas das cavernas paleolíticas da aurora da humanidade. Por isso é tão difícil ensinar a tabuada do sete. Mas seria bem mais fácil se a “mágica pitagórica dos números” e a associação entre números, cores e notas musicais fossem ensinadas ao mesmo tempo. Ouçamos Howard Gardner.

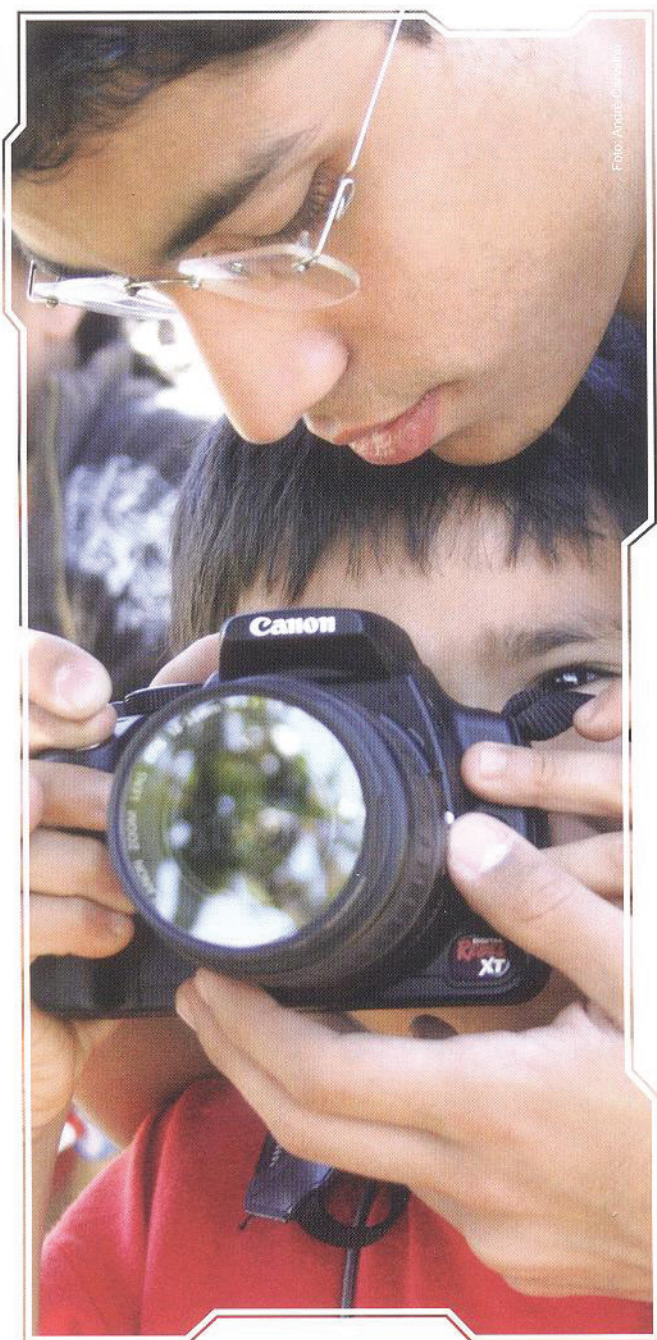
Mesmo que não possuam a destreza manual necessária para o desenho habilidoso, as crianças de 5 a 7 anos possuem muitas das características do artista. Em suas pinturas, as crianças pequenas evidenciam um considerável domínio de aspectos formais e um senso adequado de controle e, ao perceber objetos estéticos, as crianças muitas vezes são capazes de apreciar propriedades formais, particularmente se for omitido o assunto hipnotizador. Na verdade, Lansing afirma que a criança educada que entra na primeira série é capaz de se comportar como um artista, porque possui as seguintes habilidades:

- Criar seus próprios símbolos compreensíveis para seus conceitos.
- Comunicar sua reação emocional.
- Produzir uma configuração relacionada a uma área de experiência pretendida pela criança.
- Arranjar seus símbolos visuais e produzir uma estrutura agradável.
- Perceber símbolos em que a técnica é agradável.
- Conseguir obter seus resultados de forma independente.
- Reconhecer e nomear elementos formais.
- Reconhecer uma composição especialmente desagradável.
- Responder ao significado e qualidades de objetos.
- Responder a qualidades forais.
- Reconhecer uma variedade de estilos na arte.
- Falar sobre a natureza da arte.
- Usar um vocabulário artístico básico. (GARDNER, 1997, p.232-233).

A natureza estético-artística da espécie humana com que nos deparamos em Fayga Ostrower, podemos reencontrá-la agora em cada criança-estudante, com Howard Gardner, um psicólogo que redescobriu que, para desenvolver a “inteligência humana”, tanto faz ensinar Matemática quanto música, gramática quanto Literatura, Biologia quanto educação ambiental fundada em Biologia. Porque os princípios operatórios são os mesmos e os seus efeitos sobre o aprender-a-saber são idênticos em nossas “inteligências múltiplas”.

Verifica-se, pois, que a poesia ou a arte são um modo especial de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta (...) só que o faz por outras vias. Arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente. “Como a prosa”, diz Potiebnaya, “a poesia é antes e principalmente um “certo modo de pensamento e conhecimento...” (...) “sem imagem não existe arte, particularmente poesia”.

Para ilustrar integralmente o ponto de vista dessa teoria sobre o processo de compreensão artística, cabe indicar que toda a obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado a fenômenos novos ainda não interpretados ou idéias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda a que nos apercebamos do novo significado. O que não estamos em condições de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria, e toda a ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via (GARDNER, 1999, p.34).



Sigo o seu pensamento. Durante muito tempo, mesmo por meio de pensadores do porte de um Jean Piaget, os fundamentos da pedagogia e da didática permaneceram centrados na esfera do cognitivo. Um processo gradual e hoje dominante de cientificação da educação fez com que ela seguisse o caminho necessário, mas em si mesmo inadequado, das próprias ciências, ao se compartimentarem e disciplinarem. A educação tendeu a tornar-se cada vez mais o aprendizado funcional, repetitivo e mecânico de alguns conteúdos específicos de cada “ponto”, de cada “matéria”, de cada “currículo”.

“
lembro que alguns
estudiosos da educação
começam a acreditar e a
defender que a
principal função de uma
boa didática é... retardar o
ritmo do aprender.
é gerar situações
criativamente
interativas por meio
das quais crianças e
adolescentes possam
experimentar em
plenitude a qualidade do
que sabem e, não apenas,
a quantidade do
que aprendem.”

Um processo funcional de redução progressiva do ensinar-e-aprender ao mensurável, ao reprodutível e ao pretensamente “útil” chegou a um ponto em que a pergunta padrão no “preparar um currículo” é: “o que uma aluna de quarta série precisa aprender e saber para ser promovida para a quinta série?” No entanto, a experiência da infância e da adolescência possuem em si mesmas um tão grande

valor humano, que toda a atenção da pedagogia e da didática deveria estar centrada em uma outra pergunta: “o que é que uma criança de nove anos deveria aprender a saber para viver, densa e plenamente, a experiência única e irrepetível de ser um alguém... com nove anos?”

Se isso parece tão sonhador quanto os devaneios do Gaston Bachelard “noturno”, lembro que alguns estudiosos da educação começam a acreditar e a defender que a principal função de uma boa didática é... retardar o ritmo do aprender. É gerar situações criativamente interativas por meio das quais crianças e adolescentes possam experimentar em plenitude a qualidade do que sabem e, não apenas, a quantidade do que aprendem.

Qual o verdadeiro motivo pedagógico de uma pressa tão grande em alfabetizar crianças antes que elas aprendam as sensíveis e encantadoras “gramáticas” com que a natureza e as criações livres de suas culturas traduzem mistérios e magias? E, depois, por que não realizar um esforço para integrar como um currículo, uma grade escolar ou uma aula aquilo que existe assim na própria vida e na própria cultura? Retornemos a Howard Gardner. Observe como ele retoma uma idéia fundadora que nos vem desde, pelo menos, Jean Piaget: aprendemos mais com gestos do que com “ensino”. Mas aprendemos com idéias e palavras carregadas de criatividade, sentido, valor-de-vida, beleza e sensibilidade, do que com fórmulas e regras... as da gramática e as da vida.

Entretanto, eu vejo a educação envolvendo motivação, emoções, práticas e valores sociais e morais. Se essas facetas da pessoa não são incorporadas às práticas quotidianas, a educação é suscetível de ser ineficaz – ou de, o que é pior, produzir indivíduos que ferem as nossas noções de humanidade.

Boa parte da educação ocorre mais implícita do que explicitamente. Pode-se, sem dúvida, organizar cursos específicos sobre como pensar, como atuar, como se conduzir moralmente. São apropriadas algumas lições didáticas. Entretanto nós, humanos, somos da espécie de animais que aprendem principalmente observando outros – o que eles apreciam e valorizam, o que respeitam e desprezam, como se conduzem no seu dia-a-dia e, em especial, que “movimentos” fazem quando acreditam que ninguém está olhando. Pedirei continuamente a criação de escolas – mais apropriadamente, comunidades escolares – que consubstanciem certos valores, assim como a formação de professores que exibam certas virtudes. O mesmo pode ser dito a respeito da mídia e de outras instituições educacionais (GARDNER, 1999, p.22).

Quando a arte voltar a ser incorporada à educação e sair do extra-escolar para compartilhar interativamente com as ciências, a filosofia, a espiritualidade, a essência do que se vive em uma comunidade aprendente reunida em uma sala de aula, descobriremos que, de maneira humanamente “natural”, as crianças e os jovens aprendem a criar e a perceber conjuntos de símbolos-sentidos-sensibilidades-saberes capazes de influenciarem outros níveis e domínios do aprender e do saber. Pois, em quem aprende, cada um dos “sistemas desenvolvíveis” do que se aprende incorpora conectivamente e faz interagirem tanto aspectos primitivos, como “estados afetivos elementares, percepção tróptica, esquemas motores simples”, quanto as construções “mentais mais complexas e integradas”. Neste parágrafo e

no seguinte, as palavras entre aspas são de Howard Gardner.

As criações humanas realizadas com obras de arte são privilegiadas no saberem empregar os mais diversos domínios e aspectos das capacidades e habilidades de quem estuda e aprende. E são essenciais, de igual maneira, na forma como traduzem a complexa totalidade da pessoa humana. A linguagem operativa dos conhecimentos científicos requererem, sobretudo, o exercício de mecanismos primitivos no processo de aprendizagem. Pois “o raciocínio científico enfatiza formas complexas de discriminação e operações simbólicas”. Enquanto isso, a criação artística possui a qualidade própria de envolver e colocar em interação, de forma ampla e completa, todos os sistemas interiores – sentimentos, percepções, sensações, operações mentais – característicos de cada estágio do desenvolvimento humano.

Tudo o que aprendemos a saber e tudo o que, sendo conhecido, recebe de nós ou entre nós um sentido, um valor, pode ser tratado com um objeto ou como um símbolo. No aprender-a-saber por meio da sensibilidade artística, o pólo educador-educando realiza-se, ao mesmo tempo, em sua pura simplicidade e em toda a sua complexidade. A criação ou a simples percepção profunda da obra de arte abre caminhos e fronteiras que o rigor do conhecimento científico, tal como ele é transformado para virar um momento de ensino-aprendizagem, não consegue alcançar. O que não significa que ele não seja igualmente essencial na formação integral de pessoas. Apenas a diferença está em que o ensino funcional e utilitário, centrado apenas em conteúdos reduzidos e pragmáticos de origem científica, informa indivíduos sabedores. Enquanto uma educação, capaz de retomar a arte, a ciência, a filosofia e a espiritualidade humana e fazê-las integrarem-se e interagirem em transcurrículos e em plurissaberes, forma pessoas abertas à sabedoria. E qual o destino da pessoa que se educa e aprende, senão este? ■

5 - DA ARTE E A EDUCAÇÃO E DA ARTE NA EDUCAÇÃO À ARTE COMO EDUCAÇÃO

Observe algo evidente e curioso. A educação não é um caminho, não é uma estrada que sai de um lugar e vai a um outro, algo que tem um começo e um fim, ela não é sequer uma estrada de duas pistas, em que você pode ir por uma e pode retornar pela outra. A nosso ver, existe uma imagem muito mais feliz para servir como boa metáfora da educação. Ela é a imagem de uma dessas antigas e generosas praças de nossas cidades do interior. Uma praça coberta com a sombra de velhas árvores e semeada de bancos, canteiros com flores e pombas. Uma praça com um antigo coreto ao centro, até onde se chega e de onde se sai vindo e indo por diferentes ruas, ruas que vêm de várias direções, chegando cada uma e todas a algum dos seus lados. E ali todos os que chegam podem se encontrar; podem conviver com a praça em diferentes lugares e com

diversas pessoas. E, depois, podem sair dela pela mesma rua por onde vieram, ou por uma outra. Podem sair para sempre, se quiserem. Mas podem voltar, pela mesma rua ou por outra, quantas outras vezes desejarem.

Há também um outro sentido de multidireções e de múltiplas entradas e saídas na praça-da-educação. Como uma dimensão da cultura e como um modo de realização de uma cultura, a educação abre-se à cultura de que é parte, como ruas que chegam a ela e dela partem. Por isso, ao longo da história de todos os povos da Terra, ela esteve sempre sob a influência de grupos, classes, poderes e instituições sociais. Da mesma maneira, por meio das pessoas que ela forma ao educá-las, a educação é um dos fatores mais centrais e importantes na preservação, na integração e na transformação dos feixes e das redes de saberes, significados, valores e habilitações que acabam por atribuir a uma comunidade, a uma sociedade, a uma época da história humana, parte da essência de sua própria identidade, de seu modo de ser, pensar e viver, de seu “ser”, enfim.

Vivemos agora um tempo de múltiplas relações, de múltiplas alternativas e de múltiplas possibilidades de escolhas. No entanto, vivemos também um tempo em que o ideário de valores e de interesses do mercado e do mundo empresarial domina de maneira crescente o universo da educação. Essa presença é visível nos “outdoors” de anúncios de escolas e de faculdades, em boa parte dos livros escolares e também na própria maneira como um número crescente de jovens responde à pergunta: “o que você espera da escola e da educação que está recebendo?”

Valores e falsos-valores, como competência (que tem uma face boa e desejável e uma outra deplorável); objetividade (sempre na perigosa fronteira com o reducionismo); funcionalidade (quando você aprende Inglês para falar com máquinas e não mais para ler a literatura de língua inglesa); competitividade (“se você não puder ser o melhor, para que está estudando?”), empregabilidade (estudar é capacitar-se para conseguir “um bom emprego” e o “mercado de trabalho” é o melhor qualificador de uma boa educação), conduzem o trabalho do educador a subordinar-se a uma agência social de produção de conhecimentos instrumentais (como fábricas produzem automóveis ou sapatos) a serviço do “mercado de trabalho”. A “qualidade total” é, cada vez mais, a medida que salta da empresa para a escola. E já há quem defenda que o educador seja substituído pelo gestor de educação.

Mas há todo um outro lado, vivo, ativo e criativo em tudo o que vemos acontecer à nossa volta: o desejo da verdade, do bem e da beleza; a generosa vocação humana da reciprocidade; a experiência criativa da arte e seu lugar central no acontecer da educação.

Qualquer pessoa, quando reflete sobre suas próprias experiências de cada dia e do fio de sua vida, reconhece que, mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas,

algumas formas embrionárias da gratuita experiência da arte e da beleza precisam estar presentes no correr do dia-a-dia. No interior da prática docente, nos seus intervalos e para além dos momentos em que alguém se reconhece como sendo um educador, sempre ele está às voltas com as perguntas e em buscas de respostas que, antes de fazer aos seus alunos, ele faz si mesmo. A busca de um sentido e de um valor até mesmo para as pequeninas ocorrências do correr da vida são tão essenciais que, quando alguém chega a um limite de infelicidade ou mesmo de depressão, quase sempre a fórmula que encontra para dizer o que está vivendo é: "a vida perdeu o sentido para mim". Uma outra fórmula muito comum e também reveladora: "eu perdi o gosto pela vida".

Em boa medida, essas perdas são afetivas, são relacionais, como no "perder um grande amor". No entanto, mesmo quando nada de grave parece estar acontecendo, vivemos uma visível perda de vida de qualidade mesmo quando não perdemos nada em termos de qualidade de vida. Podemos estar até "mais ricos", ou "melhores de vida";

“
sugerindo formas,
tempos e ritmos
diferentes de
envolvimento com alguma
busca de respostas às
nossas perguntas,
estamos sempre
convivendo com algo que
nos humaniza
profundamente,
porque é essencialmente
"inútil". ou seja, algo
que por não ter valor
utilitário ou
promocional algum é,
finalmente, alguma coisa
que nos vale em/por
si mesma.

”

conseguimos "um bom emprego" e "a saúde vai bem", etc., mas, em meio a "tudo isto", algo falta. E este "algo" talvez seja o invisível essencial.

A beleza essencial – Nela se identifica a verdade das coisas, na plenitude de seus significados. Poder criar beleza representa a realização das mais altas potencialidades espirituais do ser humano, na manifestação de sua consciência sensível. As formas da beleza são poderosas. Elas têm o estranho poder de mobilizar o que de melhor e de mais nobre existe em nós. Cada vez que nos deparamos com elas em obras de arte, contemplando-as, entregando-lhes nossa alma e tentando captar o mistério da criatividade humana, sentimos que enriquecemos e crescemos em nosso íntimo ser (OSTROWER, 1998, p.290).

Uma vida que se abarrotava de coisas e de títulos, mas que, de dentro para fora vai se tornando um tanto mais vazia de sentido, esvaziada de afeto, distante da arte e da beleza. Daquilo que em um tempo de valores centrados no mercado, no consumo e na busca de segurança e projeção (sempre valores exteriores e secundários) parece ser o mais acessório, o mais dispensável, justamente por não ser "útil", "proveitoso" e "funcional". E, no entanto, Fayga Ostrower retorna ao nosso diálogo para lembrar que a beleza vivida como criação ou como fruição da "grande arte" é não apenas essencial, é o essencial.

Sugerindo formas, tempos e ritmos diferentes de envolvimento com alguma busca de respostas às nossas perguntas, estamos sempre convivendo com algo que nos humaniza profundamente, porque é essencialmente "inútil". Ou seja, algo que por não ter valor utilitário ou promocional algum é, finalmente, alguma coisa que nos vale em/por si mesma. Boa parte da poesia que lemos, da filosofia que nos toma horas do reler um livro difícil e desafiador, faz parte dessa vocação que os nossos tempos querem esquecer. O viver a grandeza da busca da verdade, do sentido do bem, da experiência generosa da beleza.

Ao chegar a esse ponto, podemos recordar que bem sabemos que, de tempos anteriores para cá, a educação foi levando da sala de aula para o pátio da escola e dela para fora da escola quase tudo o que não tem a ver com um ensino funcional, prático, supostamente útil e bem aceito pelo mercado de empregos. Sobraram, quando há espaços e tempos em algumas escolas, os esportes. Jogos tanto melhores quanto mais competitivos do que cooperativos e mais excludentes pois em um pódio cabem apenas três pessoas de cada vez.

A dança, o canto, o teatro, o coral, o desenho, a poesia, migraram de volta para as igrejas, ou ajudaram a abrir em nossas cidades as "academias" disto e daquilo. Duas respostas a essa "perda" – que é um "ganho", na opinião dos que pensam que a escola é para ensinar o que é "útil e prático para a vida" – costumam ser repetidas. A primeira é que de fato vivemos em um mundo em que as "exigências da vida" fazem que com o funcional tome o lugar do integral, pois aprender Matemática deve servir a um sucesso garantido no vestibular e, depois, a um bom emprego. Foi-se o tempo

em que ela servia para aprender a pensar com inteligência, para se poder filosofar com sabedoria.

A segunda é que a ciência, sim, pode ser ensinada, memorizada, medida e avaliada. Mas a arte – tanto a que se pratica criativamente como a que se aprecia, humanamente – “não se aprende na escola”. Mas ela, sim... “se aprende na escola”, tal como a paz, a amorosidade, o acolhimento do outro, a cidadania, ou valores e vocações também “aprendíveis”, como a sensibilidade, a criatividade e o senso do belo, a estética.

Um dos psicólogos mais dedicados à educação e mais conhecidos entre educadores dedicou um livro inteiro a pensar exatamente isso. Seu nome é Vigotski, e seu livro: *Psicologia da arte*⁹. Depois de percorrer por mais de trezentas páginas as raízes humanas do desejo de criar e gerar beleza e sentido, ele escreve isto:

É provável que futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial de nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos de nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. Como já dissemos, o nosso estudo descobriu que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento inconsciente e criador, significaria isto que todos os momentos e forças conscientes foram inteiramente suprimidos de seus momentos? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua manifestação e manifestação (VIGOTSKI, 1998, p. 325).

Sim. Nem a melhor escola, nem a professora mais sensível seriam capazes de transformar uma menina em dançarina ou um rapaz em poeta. No entanto, a partir da variedade raramente levada a sério na educação dos múltiplos talentos e vocações pessoais (como em um bom futuro pintor ou escritor) e coletivos (como em um sonoro e afinado coral de escola, ou em um criativo grupo de teatro escolar), os professores e a escola podem criar as condições e reencontrar os tempos-e-espacos para que a educação de novo se abra a ser vivida com e como sentido e beleza, e não somente para ajudar a formar futuros artistas, pois isso seria exigir muito dela, mas para criar pessoas outra vez sensíveis a uma música instrumental de qualidade, à sonoridade de um poema de Cecília Meireles, à maravilha que é cada parágrafo do Grande sertão: veredas.

O mesmo Vigotski conclui o capítulo que nos emprestou a citação acima com uma afirmação que não deve ser esquecida. Ele lembra que não haverá um mundo de paz e de harmonia sem a construção de um “novo homem”. Antes de qualquer projeto político-econômico de plano amplamente social, é indispensável criar outras mentes, outras sensibilidades, outras maneiras humanas de ser e viver, de pensar, de sentir e partilhar a vida. E nada adianta tentar fazer se isso não for o fundamento de todos os outros grandes projetos e processos sociais. “Refundir o homem” é a expressão que ele cria. Saber recriá-lo melhor, mais humano, mais sensível. Os seus fundamentos: um

novo saber, a educação e a arte. Deixemos que ele nos ajude a concluir.

Uma vez que no plano do futuro estarão indiscutivelmente não só a reconstrução de toda a sociedade humana em novos princípios, não só o domínio dos processos econômicos e sociais, mas também a “refusão do homem”, é indispensável que também mudará o papel da arte.

Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem, mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do homem novo. Só não há duvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem. Não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz” (VIGOTSKI, 1998, p.329).

Referências Bibliográficas

- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Editora Papirus, 2006.
- ANTÔNIO, Severino. *A utopia da palavra – linguagem, poesia e educação – algumas travessias*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- Educação e transdisciplinaridade – crise e re-encantamento da aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- ARENDT, Hannah. *Homens em sombras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BARBOSA, Elyana. *Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade*. Salvador: Editora Universitária Americana, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1988.
- O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990.
- A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Coleção Tópicos, 1991.
- Os devaneios do repouso – ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1990.
- A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- A psicanálise do fogo. Lisboa: Editora Cor, 1972.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas: Editora Papirus, 1988.
- GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Arte, mente e cérebro – um abordagem cognitiva da criatividade. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- O verdadeiro, o belo e o bom. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.
- JUPIASSU, Hilton. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1976.
- LIMA, Lauro de Oliveira. *Dinâmica de Grupo no lar, na empresa, na escola*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- Pedagogia: reprodução ou transformação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.
- LISPECTOR, Clarice. *Aprendendo a viver*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2004.
- OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Brasília: Editora Campus, 1993.
- Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1997.
- A Sensibilidade do Intelecto: visões paralelas de espaço e tempo na arte e na ciência, a beleza essencial. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998. 2ª edição.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

⁹ Publicado pela Editora Martins Fontes, São Paulo, em 1998.