

Educação artística e comunicação pedagógica: perspectivas para a emancipação pessoal e social

MANUEL MATOS, FPCE-UP

Do título importará fazer ressaltar as ideias centrais que estruturam esta reflexão. Elas propõem-se corresponder a três grandes perspectivas subjacentes à problemática da educação, quando esta é equacionada em torno da questão da sua relação com a arte. Essas perspectivas são as seguintes: a arte e o seu sentido no horizonte do tempo, a arte e a educação como um desafio para escola de hoje e a arte ao serviço do mito do «homem novo»: que sentido tem a utopia?

É hoje quase um lugar comum afirmar-se que a arte, enquanto expressão vivencial do homem contemporâneo, tornou-se um elemento constitutivo da sua experiência quotidiana. Mas assinale-se de imediato que é preciso distinguir neste fenómeno aquilo que é da dimensão da experiência informal, segundo a qual a arte é vivida, porventura mais num registo de exposição passiva e alienada, daqueloutra dimensão em que a arte é explicitamente assumida, exercida e praticada.

1.A arte e a sua expressão no horizonte do tempo

Quer-se, antes de mais, reconhecer que a omnipresença da arte no nosso quotidiano significa a

sua conversão em produto tecnológico mercê das profundas transformações por que tem passado o mundo industrial e pós-industrial. É inevitável invocar aqui o nome de Walter Benjamin a propósito da sua reflexão constante de A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, a qual, não obstante ter sido escrita já em 1935, embora publicada apenas em 55, conserva uma grande actualidade. Com efeito, o que caracteriza a obra de arte na sua relação com a sociedade, nos tempos que correm, é a sua reprodutibilidade técnica e, logo, a sua multiplicação e massificação, o que, obviamente, introduz novas lógicas de produção e novos sistemas de valores, bem como novos critérios de hierarquização e de classificação do mundo artístico.

Como todo o produto humano, a arte reflecte de forma muito expressiva, através das suas múltiplas configurações, as condições concretas que, ao longo dos tempos, foram tornando possível a existência humana. Nestes termos, não será necessária nenhuma especial habilitação em materialismo dialéctico para reconhecer que, na sua essência, a arte representa o momento do resgate da condição humana do estado de dependência material e moral em que o ser humano foi e é, antropogeneticamente, instituído. Quer-se com isso dizer

que a arte, enquanto actividade constitutivamente enformadora da espécie humana, inscreve-se na raiz da sua condição de perenidade, seja porque é investida como um processo de transfiguração mítica da realidade vivida por onde se busca, simbolicamente, a superação da experiência da negação e dos seus efeitos nefastos sobre a existência, seja a título de modo de consagração glorificante dessa realidade quando importe manter ou promover ou celebrar o estado de propiciação a que certos estados, factos ou figuras estão ligados. Entre estes dois pólos de expressão – um, dominado pela prática do exorcismo e do esconjuro contra as forças do mal, outro rendido à força da celebração – há uma gama infinita de manifestações e de meios de expressão de que a arte se serve para dar conta das relações que mantém com a vida e com a morte através dos tempos.

1.1. Das funções clássicas da arte

Assim, desde o homem primitivo até ao fim da idade média, as funções clássicas predominantes da arte caracterizaram-se essencialmente pelo sentido do sagrado de que os respectivos objectos investidos eram portadores, pelo serviço de culto a que estavam associados ou até pelos efeitos mágicos que lhes eram atribuídos no sentido de assegurarem a protecção da vida ou dos bens essenciais contra os malefícios que povoavam o mundo de então ou contra a ira dos deuses ofendidos. Nestes termos, segundo Benjamim, a medida da sua

consagração, longe de ser a sua exponibilidade pública como acontece nos nossos dias, era a da sua reserva e até do seu secretismo. Como diz, ainda, Benjamim:

«O valor de culto, como tal, quase obriga a manter secretas as obras de arte: certas estátuas divinas somente são acessíveis ao sumo sacerdote, na cela, certas madonas permanecem cobertas quase o ano inteiro, certas esculturas em catedrais da Idade Média são invisíveis, do solo, para o observador».

À medida que a sociedade evolui para estádios em que as condições de vida e de produção implicam uma cada vez maior diversificação de funções e, em consequência, as relações sociais se confrontam com uma maior complexidade organizacional, determinando a adopção explícita de princípios reguladores da ordem moral e social, a arte, sem deixar de prevalecer-se do seu poder simbólico agindo no domínio do religioso ou do sagrado, reveste-se progressivamente de funções públicas e políticas, muito à custa dum certo privilégio atribuído à arquitectura, reconhecida como particularmente influente no domínio da regulação das relações sociais. Esta particular incidência da arquitectura sobre a organização da vida social e política, polarizando e/ ou subordinando os efeitos das outras artes, mormente das pictóricas, não resulta apenas da sua interferência directa nos

espaços públicos da vida de todos os dias; resulta igualmente do poder persuasivo e até compulsivo que integra a sua mensagem a que volumes, formas, figuras e estilos emprestam uma intencionalidade própria no sentido de condicionar de forma explícita as relações sociais e políticas que importa acautelar ou promover por parte dos interesses instituídos.

A Renascença exprime de forma muito viva esta dimensão complexa da arte, promovendo e potenciando a articulação entre o sagrado e o profano de modo tão imbricado que é indestrinçável a fronteira entre a função vinculada ao culto do divino e a função comprometida com a salvaguarda e manutenção do poder civil, político e económico. Baste-nos, a título de exemplo paradigmático, a evocação da cidade de Florença para o demonstrar. Quem quer que observe com sentido crítico o património artístico desta cidade, dar-se-á conta de imediato não apenas do domínio invencível da sua dimensão arquitectural, como da unidade interna, quer espacial, quer temática que, a partir daquele domínio, integra toda a produção artística, desde a pictural à escultórica. A este propósito, ninguém contestará a centralidade estratégica e a primazia artística, material e simbólica, conferida secularmente ao edifício do Baptistério.

Porquê o Baptistério? Uma interpretação simbólica desse monumento e das suas características torna-se crucial para compreender não apenas a cidade de Florença na sua riqueza artística, como o fenómeno da arte na sua globalidade. Importa

assim reflectir sobre o sentido dessa centralidade e interrogar, ainda que sumariamente, o processo histórico-cultural e político da evolução da cidade, o que permitirá encontrar relações fecundas entre os domínios material e simbólico subjacentes à edificação do processo artístico.

Antes de mais, importa relembrar que o Baptistério é consagrado a S. João Baptista, figura do hagiolégio cristão que é representado na iconografia tradicional sustentando um cordeiro entre os braços, símbolo do sacrifício pronto a oferecer-se para a redenção do mundo.

A omnipresença desta figura por toda a Florença, designadamente através de representações em pedra, não pode deixar de ser associada à predominância do mundo ovino na região que terá determinado, nos primórdios da actividade manufactureira, uma dedicação produtiva quase exclusiva ao fabrico do vestuário e como tal assumido a condição de grande sustentáculo não só do viver quotidiano, como de fonte de desenvolvimento e de produção de riqueza. O cordeiro de Deus é, assim, a transfiguração simbólica do cordeiro da terra, cujo sacrifício é indispensável à reprodução da vida humana.

Retenhamos como dado indicador fundamental que Florença impôs-se muito precocemente como a capital da moda em pleno século XV¹¹ e que a actividade têxtil que proporcionou essa eminência

1. -Cf. PERRY, Ed. e al. (1967: 479 e ss). *Le Moyen Age*, Tome III de CROUZET, Maurice. Dir. de (1967), *Histoire Générale des Civilisations*. Paris : PUF. Cf, ainda, *Arte della Lana* in <http://www.fordham.edu/HALSALL/source/1224artelana.html>

supõe a existência de matérias primas abundantes, designadamente a lã e o linho, para o que era fundamental o desenvolvimento de condições de pastorícia e a existência de água para o respectivo tratamento daquelas matérias primas, o que estava assegurado pelo rio Arno que atravessa a cidade.

Perante estes dados, parece irrecusável uma leitura segundo qual a actividade artística da cidade está intimamente articulada, como seu contraponto, com a actividade material produtiva. Devemos, todavia, modular esta constatação para que ela não se torne linear, evitando assim o risco de produzir efeitos contrários, isto é, o de reduzir a visão a uma perspectiva simplista que esqueça a complexidade desta correspondência.

Na verdade, a produção artística atingiu tal nível de realização que a afirmação da correspondência entre a produção material e a produção artística pode não fazer sentido se perder de vista a sua complexidade. Entenda-se por complexidade as múltiplas funções que entretanto a arte vai produzindo e mobilizando para lá das que, originariamente lhe corresponderam, como sejam, designadamente, as de representar simbolicamente a realidade, como atrás foi apontado. Entre essas múltiplas funções, para lá das económico-políticas e sociais já referidas, estreitamente ligadas a estratégias de consolidação e/ou manutenção de poder por parte dos respectivos titulares, senhores e protectores dos artistas, há que assinalar as da construção do estatuto do artista, as da criação de escolas e estilos por onde se foi afirmando o culto

da autonomia da arte, bem como a naturalização de modos de vida e de sentido por onde a arte se tornou dominante na definição dos tipos de cultura de uma época. Daí, os arquétipos de unidade, de unicidade, de criatividade e de originalidade, tão arraigados no universo conceptual da arte. Tenha-se em atenção que tais arquétipos estão intimamente relacionados com o prestígio que o poder dominante, servido pela arte, vinha conferindo aos artistas, o que permite reconhecer o estabelecimento de uma aliança crescente entre a política e a criatividade artística. Esta perspectiva pressupõe que o conceito de arte deixa progressivamente de estar associado à ideia de imitação da natureza, como foi entendido segundo os velhos cânones helénicos na peugada de Aristóteles, para se afirmar crescentemente como criatividade e poder inventivo do artista.

É a esse título exemplar um passo do tratado de pintura de Leonardo da Vinci (in ECO, Humberto, 2004: 178)^[2]:

«O pintor é dono de todas as coisas que podem cair no pensamento humano: porque se ele deseja ver belezas que o apaixonem, será senhor de gerá-las e, se quiser ver coisas monstruosas que espantem ou que sejam histriónicas ou ridículas ou verdadeiramente lastimáveis, ele é o senhor e criador. E se quiser gerar sítios desertos, lugares sombrios ou frescos nos

2. - ECO, Humberto, Dir. de 2004. História da Beleza. Lisboa: Difel

tempos quentes, figurá-los-á e também lugares quentes nos tempos frios. (...) E com efeito, o que está no universo por essência, presença ou imaginação, ele o tem primeiro na mente e, depois, nas mãos que são de grande excelência que ao mesmo tempo criam uma proporcionada harmonia num só olhar como as coisas fazem»

1.2. A arte e a negação de si

Nos nossos dias, dominados pela cultura industrial que implica a dinâmica do consumo como essencial à sua subsistência e expansão, a arte perde a sua aura de unicidade e de autenticidade, associada ao seu carácter de mediação sacral, hierática e hierárquica que lhe era atribuída e reconhecida pelos poderes instituídos em favor de valores mais imediatamente percebido pelo grande público.

Como diz, desta vez, Adorno “a arte renega a sua autonomia, incluindo-se orgulhosamente entre os bens de consumo, que lhe confere o encanto da novidade” (Adorno, 85: 147)^[3]. Entenda-se que esta autonomia a que Adorno se refere, confrontando-a explicitamente com «novidade», traduz um sentimento profundamente crítico em que a «novidade» não é mais do que a reprodução do mesmo, em obediência ao lucro fácil. Em outro passo^[4] (Adorno, 70: 283), Adorno produz um

juízo irredutivelmente mordaz quanto ao sentido da arte moderna. Na sua Teoria Estética, declara que a uniformização da indústria cultural permitiu “a supressão da diferença entre o artista como sujeito estético e o artista como pessoa empírica” (Adorno, 70: 283) o que implicou «ter sido suprimida a distância entre a obra de arte e a empiria sem que, no entanto, a arte tenha sido restituída à vida livre que não existe. A sua proximidade intensifica o lucro, a imediaticidade é organizada para enganar” (Adorno, 70: 283).

Esta visão pessimista sobre as relações entre a arte e a técnica ocupam grande parte da obra «Teoria Estética» e o fundamento desse pessimismo encontra-o Adorno na impossibilidade da realização da liberdade, porque a liberdade foi reduzida à condição de propriedade e nesse sentido está sempre ameaçada, enquanto é simultaneamente ameaçadora. Daí que a redução da arte a objecto de consumo ou objecto de posse só contribui para mistificar o sentido da arte na medida em que oculta a divisão fundamental que opera quer sobre a pessoa do pintor, (criador e instrumento instrumentalizado) quer sobre a pessoa do consumidor (pagador alienado pelo «gosto oficial...»).

Podíamos parafrasear esta posição de Adorno, dizendo que o controlo do mercado sobre a arte se dissimula sob a forma de ideologia que inculca a necessidade de consumo como se fosse um exercício de liberdade: desta forma, as técnicas de mercantilização predeterminam o que os indivíduos escolhem sem que eles possam reconhecer que não é a sua iniciativa que decide. Nestes termos, os mecanismos de

3. - Adorno, Theodor et al., 1985, Dialéctica do Esclarecimento, Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro

4. - Adorno, Theodor, 1970, Teoria Estética, Edições 70, Lisboa

produção e reprodução dos bens simbólicos a cargo da indústria cultural são directamente co-responsáveis pela formação e desenvolvimento do processo de alienação do nosso tempo.

Sabe-se que esta crítica radical à indústria cultural sobre o fenómeno da arte é feita em nome da salvação da arte que, para Adorno tem como função fundamental a denúncia da contradição e, portanto, a consideração do *outro*, como oprimido. Por isso, a arte tem de estar do lado do não, da negatividade o que, evidentemente, não é o caso quando ela se torna funcional com os interesses dominantes ou, para usar a sua linguagem, quando «a servidão falsifica (a realidade) em positividade».

A posição de Adorno é indissociável da filosofia da Escola de Frankfurt, à qual coube, como é sabido, uma função crítica importante na segunda metade do século XX através de uma intervenção crítica sistemática pondo em evidência as relações entre Razão e História e as suas profundas dissensões.. Coube, todavia, a Adorno um papel significativo na análise dessas relações no sentido dum pessimismo que se foi aprofundando em torno da «consciência histórica infeliz», em grande parte, centrado sobre um sujeito histórico dividido e inconsciente dessa divisão⁵¹.

51. - Vem a propósito lembrar um passo do texto *Educação Após Auschwitz* de Theodor Adorno: «A exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda a monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca

Coube a Habermas introduzir uma viragem importante nessa reflexão, introduzindo uma decisiva inovação conceptual no discurso crítico da escola de Frankfurt que permitiu restaurar a confiança dialógica e promover uma nova cultura da racionalidade, uma outra racionalidade que não continuasse dependente duma razão solitariamente questionadora, como foi típico da cultura ocidental. Essa inovação conceptual reside na racionalidade comunicacional que pressupõe como noção fundamental a intersubjectividade, um constructo teórico-prático que faz da relação com o outro a chave do sentido do mundo da vida.

2. Criatividade e educação artística: um desafio para escola de hoje

A introdução da educação artística nos currículos escolares vem sendo enquadrada, nas últimas décadas, pelo uso sistemático do termo «criatividade». A preocupação com essa especificidade lexical

de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. E isto que apavora. Apesar da não-visibility atual, dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direcção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. Dentre os conhecimentos proporcionados por Freud, efectivamente relacionados inclusive com a cultura e a sociologia, um dos mais perspicazes parece-me ser aquele de que a civilização, por seu turno, origina e fortalece progressivamente o que é anticivilizatório. Justamente no que diz respeito a Auschwitz, os seus ensaios O mal-estar na cultura e Psicologia de massas e análise do eu mereceriam a mais ampla divulgação. Se a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório, então pretender opor-se a isso tem algo de desesperador.

não é, com certeza, accidental, pelo que importa dar-se-lhe alguma atenção. Os teóricos do currículo costumam apontar como dominantes as seguintes bases de legitimidade do currículo escolar: a qualidade científico-técnica do conhecimento face ao progresso da investigação; o contributo moral, social, cívico da matéria visada para a formação dos alunos; a importância técnica ou tecnológica dos conteúdos contemplados e, finalmente, o carácter prático da formação na perspectiva da empregabilidade e do desenvolvimento do país.

2.1. Criatividade e mudança

Se nos detivermos a procurar relações entre os critérios de construção curricular e as implicações nocionais do termo «criatividade», não teremos dificuldade em encontrar múltiplas correlações ao nível dos diferentes itens. Mais do que isso, porém, interessa-nos encontrar a racionalidade subjacente a esta espécie de movimento socio-cognitivo que vem impondo a inevitabilidade da consagração curricular do termo em referência. E o que a investigação nos propõe é que o termo, embora constante do vocabulário comum há séculos, só entra na linguagem curricular em pleno século XX e de forma sistemática associado à educação artística a partir dos anos 60.

No seu percurso socio-histórico, o termo conviveu bastante mal com o seu antecessor lexical «criação», reservado este a fins teológicos e bíblicos para designar a relação de Deus com natureza ou, talvez melhor, da natureza com Deus, ou para servir

propósitos literários ou artísticos denotando o trabalho dos autores com a sua obra; em todo o caso, o que é relevante aqui e merece ser assinalado é que a passagem de «criação» a «criatividade» pressupõe rupturas conceptuais que, epistemologicamente, pressupõem transformações socio-históricas e culturais, cujo entendimento importa reter. Assim, a criatividade humana, antes de se ver reconhecida no campo curricular, implicou o reconhecimento de que a actividade humana, designadamente a que se prende com os processos cognitivos ou perceptivos, não se limita a assumir o conhecimento como um processo passivo dependente da representação mental, como modelo ou como ideia, - o equivalente a conceito - tal como Platão os figurou e Aristóteles formulou no seu intelecto activo. O contributo de Kant com a sua proposta de formas *a priori*, tanto da sensibilidade, como do entendimento, terá significado um passo importante no sentido de afirmar a autonomia humana quanto à construção do conhecimento enquanto competência específica do género humano. Os conceitos ou representações perderam de alguma forma o seu estatuto de entidades ideais e transcendentais à condição humana a que correspondiam realidades substanciais e admitem, agora, uma separação entre coisa em si e coisa para nós, o celebrado «fenómeno» kantiano. Estavam assim lançadas as primícias epistemológicas que iriam assegurar a *la longue* no domínio da intelecção e também da acção o poder de criar, autonomamente, as condições pelas quais a realidade se tornará objecto de conhecimento e de transformação pela acção. Isso não significa, todavia, que para

o senso comum, a tradição cultural ocidental não continue a assentar numa concepção de paralelismo *isomorfo* «língua-realidade» que irá prolongar-se até meados do século XX (Garroni, 1992:364)⁶¹.

2.2. Criatividade e linguagem

Aqui muito por influência das correntes ligadas ao materialismo dialéctico e designadamente ao interaccionismo socio-discursivo que vai beneficiar da poderosa autoridade de Vygotsky que se vinha afirmando desde os anos 30, embora muito subrepticamente, o isomorfismo palavra-coisa, língua-realidade, vai cedendo o passo à parilha «ideia-palavra», «pensamento-linguagem», «imaginação-realidade» traduzindo desta forma uma ordem de conhecimento que passa pela invenção do signo/ palavra como expressão da acção socialmente condicionada, ou interacção, exercida sobre as intenções, operações e objectos a que se aplica o trabalho humano.

É irrecusável invocar aqui Bachelard (1985:9) quando diz «o pensamento exprimindo-se numa imagem nova, enriquece-se, enriquecendo a linguagem. O ser torna-se palavra».

Como diria desta vez Bronckart, (2003), «nesta perspectiva, a linguagem é concebida como um uso interactivo organizado em discurso, cujas unidades (ou signos) têm, por um lado, a propriedade de fixar as representações do mundo no próprio movimento

em que elas as tornam partilháveis ou colectivas e, por outro, a de conservar estas representações significantes a título de “testemunhos da história”. E neste quadro, o processo desenvolvimental de Vygotski teve por objectivo demonstrar que a apropriação e a interiorização dos signos eram constitutivos do pensamento consciente propriamente humano e que, em consequência, estes signos eram sempre já sociais, a consciência podia ser definida como “um contacto social consigo própria” (Vygotski, 1994: 46:).

Esta pequena ronda pelos domínios filosófico-linguísticos terá o mérito de contribuir para o entendimento de que entre a arte, a filosofia, a acção, a linguagem e o conhecimento há uma profunda interdependência de que frequentemente não se tem consciência por força do envolvimento directo do sujeito que se vai transformando na condição de objecto e perdendo deste modo a consciência de que muito do objecto é o sujeito projectado nele. E é nesse quadro que se desenvolve todo um movimento social, político-cultural e económico onde as relações sociais são intensamente subordinadas à lógica da interacção socio-dicursiva que, a cada momento, reforça as teses do construtivismo. Paralelamente, o estreitamento cada vez maior das relações entre ciência, técnica e economia, bem como a redução sempre crescente entre o momento da produção e o do consumo e, consequentemente, o agravamento da competição determinam a necessidade de soluções cada vez mais rápidas, prontas e inovadoras, pelo que a *criatividade* se tornou num valor de elevado potencial económico

61. - (Garroni, 1992:364). Enciclopédia Einaudi, 25 – Criatividade-Visão. Lisboa: IN-CM

e, como tal, intensamente procurado e promovido.

É esta a complexa moldura que explica, promove e exige a cultura da criatividade que se vem expandindo a todos os campos da actividade humana com relevo para a ciência, cada vez mais submetida à tecnologia, e para a arte. É assim que, independentemente da disposição dos actores e dos sistemas em que se desenvolve a sua acção, tem lugar a educação artística, frequentemente reclamada e travestida de criatividade, cuja evocação não raro é objecto de múltiplas leituras e outros tantos equívocos.

2.3. Educação artística e a questão da criatividade

Neste contexto, não será difícil prefigurar que entre a educação artística e a questão da criatividade há lugar para equacionar um conjunto de problemas a que os profissionais do campo do ensino e da aprendizagem da arte dificilmente escaparão.

Entre esses problemas, avultam os que se prendem com a natureza da arte, por um lado e, por outro, os que decorrem da forma como é encarada a sua função na escola e na sociedade.

Para os primeiros, se tivermos em conta as considerações entretanto já referidas acerca da natureza da arte na sua relação com a criatividade, a questão maior será a de como equacionar a educação artística face à criatividade, considerando que as suas relações vêm sendo objecto de um certo contencioso teórico-prático que passa ora pela afirmação radical da autonomia da criatividade, enquanto espontaneidade, ora

pela interdependência perante a educação artística. Da forma como equacionemos estas duas questões, decorrem consequências nem sempre pacíficas para o campo profissional quer o consideremos enquanto actividade prático-pedagógica ou praxeológica, quer enquanto dimensão ético-deontológica.

É sabido que a tendência para considerar a criatividade como uma disposição/ aptidão genérica pré-constitutiva da natureza humana e, naturalmente, também dos públicos em idade escolar, está na origem dum vasto movimento anglo-saxónico em favor da *educação pela arte* de que foi chefe de fila Herbert Read, cuja obra mais conhecida tem justamente aquele nome que deu origem a uma “Associação Internacional” sob a égide da Unesco e que entre nós também encontrou eco muito cedo⁷.

O mérito de tal movimento, de recorte essencialmente humanista e pacifista, na sua aplicação à educação, consistiu em pôr de realce uma nova forma do trabalho escolar, assente numa visão do aluno como uma entidade eminentemente criativa e, logo, incondicionalmente disponível para participar em actividades de auto-realização pessoal, quaisquer que elas sejam. A consequência imediata que daqui decorre é a abolição da marca escolar

7. Vem a propósito lembrar que em Portugal se registou bastante precocemente um movimento algo idêntico, conforme nos diz Arquimedes S. Santos (Silva, 2008) neste passo.: «Fundada entre nós uma Associação Portuguesa de Educação pela Arte (1956), foi mais tarde consciencializada e actuante a nova metodologia, nos anos 60 e 70, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, valorizando educativamente as expressões artísticas, até mesmo em reeducações específicas, prosseguindo-se já oficialmente, no Conservatório Nacional, e, pioneiramente, na Escola Superior de Educação pela Arte, e, após o 25 de Abril, a expandir ideias e investigações em estabelecimentos politécnicos e universitários».

na experiência de vida dos alunos. A arte é, então, assumida aqui como expressão da própria criatividade e prefigura-se como um mediador essencial do trabalho educativo, bem como do processo de aprendizagem que é, sempre, um processo de auto-aprendizagem.

2.4. O contencioso no interior da criatividade

Esta perspectiva, como parece claro, não é isenta de contestação. E a primeira nota de discórdia reside na omnivalência da criatividade que retira especificidade ao próprio conceito de arte que passa a designar mais uma forma de actividade aplicável a todo o tipo de iniciativa auto-motivada que uma forma de expressão esteticamente enformada ou uma competência específica exercida segundo cânones esteticamente reconhecidos.

A segunda nota de discórdia, assinalada já na década de 70 por Elliot Eisner e outros, ancorados em John Dewey, responsáveis pela mudança de rumo do ensino de Arte nos Estados Unidos, reconhece que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce; é tarefa do professor propiciar essa aprendizagem por meio da instrução».^[8]

Nestes termos, a criatividade com valor formativo e artístico não pode ser considerada uma variável

independente da experiência social e cultural, nem pode por si mesma exercer-se à margem do conhecimento, das técnicas e das experiências sociais ou das leis que estruturam o desenvolvimento, nem finalmente da disciplina pessoal.

Há, então, lugar para integrar na ideia de criatividade ou no conceito, se quisermos, aquilo que é um elemento indeclinável da sua prática, a saber, o acatamento de certas regras, ainda que por vezes não haja consciência plena delas, uma vez que a prática não é necessariamente regida pela consciência activa. O paradoxo faria assim parte congénita da criatividade, visto que sendo esta por definição inovação é-o, paradoxalmente, por sujeição a projectos que são compromissos de acção investidos no futuro.

Nesta perspectiva, a criatividade, mais que tributária duma concepção que tende a vê-la como causa pre-formativa do sujeito, é agora uma construção pessoal e social em acto que molda o futuro a partir do trabalho do presente. Reencontramos aqui o poder da imaginação, tal como Bachelard no-la facetou quando disse (e traduzo): «pretende-se que a imaginação seja a faculdade de produzir imagens. Ora, ela é, bem ao contrário, a faculdade de *deformar* imagens fornecidas pela percepção; é sobretudo, a faculdade de nos libertar das imagens primeiras, de mudar as imagens. Se não há mudança de imagens, fusão surpreendente de imagens, não há imaginação, não há *acção* imaginante».(Bachelard,1985:7-8).

A esta luz, a criatividade parece, então, não poder definir-se como uma entrega espontânea a uma predisposição inata ou de qualquer modo

8. - Zanin, Vítima Pereira Martins Arte e educação: um encontro possível In Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste

pré-constitutiva de uma identidade em formação, um pouco na linha duma certa encarnação rousseauiana.

Uma terceira nota de discórdia – esta já não de natureza predominantemente teórica e, em todo o caso, mais pretexto de problematização que de discórdia – prende-se com as implicações profissionais que se projectam sobre o perfil dos professores da área, quando confrontados com um modelo de criatividade auto-centrado no mundo da criança/aluno e proposto como matriz incondicional da acção. Como sabemos, a não-directividade, emblematicamente identificada com o pensamento de C. Rogers, foi uma corrente que albergou muitas dessas preocupações e, em termos genéricos, contribuiu para alimentar algumas experiências progressistas e inovadoras para a época, designadamente entre nós ao longo dos anos 70 e parte dos 80, antes de a pedagogia por objectivos invadir o espaço educativo.

A questão que se põe hoje, porém, num contexto em que a globalização permeabiliza tudo e todos, e em que teoricamente a criatividade dispõe de todos os meios para se exercer sem os constrangimentos institucionais de outros tempos, a questão que se põe hoje (dizia) é a de saber se a educação deve ser conduzida pela criatividade, tal como comumente ela se representa ou foi representada, ou se é preciso pensar a criatividade como condição, e simultaneamente como função da educação, assumindo o paradoxo acima assinalado, isto é, aceitando a criatividade não como um princípio e fim em si mesmo, mas como

mediação que promove a aprendizagem e, ao mesmo tempo, sai dela reforçada, reforçando o poder da iniciativa e o poder do projecto.

Esta é, evidentemente, uma questão crucial para educação artística, já que por força das condições socio-culturais, políticas e institucionais em que funciona o sistema educativo formal nos dias de hoje, ninguém duvida de que se trata de uma área curricularmente fragilizada e exposta a riscos de natureza múltipla, uns intrínsecos e outros extrínsecos à própria comunidade escolar.

2.5. Educação artística: da fragilidade curricular ao protagonismo possível

Essa fragilização não se combaterá com medidas burocráticas ou voluntaristas, mas a partir de propostas de acção teoricamente enformadas e profissionalmente assumidas por onde possa reconhecer-se que à área da educação artística está reservada uma importantíssima missão de preservar as melhores condições de desenvolvimento da infância e da adolescência no mundo contemporâneo.

De facto, não se vê outra área como a da educação artística que possa desenvolver e realizar hoje a **pedagogia do ser** no sentido de operar a síntese entre a pessoa (antes do aluno) e a escola, já que nela – a arte – é possível exprimirem-se orgânica e dinamicamente as dimensões essenciais do ser humano: o sentir, o pensar, o imaginar e o agir. Esta síntese de vida na escola precisará de ter sentido educativo, o que não pode ocorrer se a experiência pessoal das criança e

dos jovens não for preservada na sua singularidade existencial não obstante a intensa socialização massificada a que estão sujeitas as suas vidas na escola.

Aqui torna-se central a qualidade profissional dos professores, não apenas técnica e científica, mas especialmente humana no sentido de promover a relação comunicacional capaz de exercer o reconhecimento mútuo entre o professor e o aluno. Os investigadores, sobretudo os de inspiração psicanalítica, assinalam no processo de formação e de aprendizagem a importância do estabelecimento de relações significativas entre professores e alunos de que resulte para estes, a criação de mundos ou figuras de referência com quem se identifiquem, de quem esperem reconhecimento e a quem reconheçam autoridade. Autoridade, sim e não poder. A autoridade, como é sabido, é uma construção intersubjectiva, em que a acção (pela palavra) do «autor» sobre o «agido» é reconhecida pelo «agido» como benéfica para ele próprio, na medida em que o ajuda a fazer aquilo que sozinho ainda não é capaz de fazer, mas fará mais cedo quando acompanhado. Esse é o princípio da identificação com alguém que vai para além do professor, aí se descobre a pessoa que se deseja ser e aí reside o primeiro passo para uma escola com sentido.

Nestes termos, não se tem dúvida de que a educação artística pelas características específicas que lhe são hoje curricularmente atribuídas, pelos objectivos e finalidades que lhe são cometidos, por um lado e, por outro, pelas condições socio-institucionais e culturais que regem, negativamente, o processo de escolarização contemporâneo, para além de representar

um contributo formativo imprescindível em termos científicos e culturais, pode e deve representar igualmente uma estratégia de intervenção escolar de largo alcance pedagógico, sobretudo em situações e contextos sociais e culturais problemáticos.

3. É ainda legítimo pensar o «homem novo»: que sentido tem a utopia?

Então, pode ser essa a utopia reservada à educação artística nos nossos dias, a de acender a chama quando a escuridão ameaça ou a de sugerir e fazer amar a ordem quando o caos parece pairar sobre as escolas ou, pura e simplesmente, a de semear a alegria, a paz e o bem-estar nos corredores, nas salas, nos recreios e até nas famílias. Múltiplas são as experiências hoje conhecidas onde a educação artística vem mobilizando comunidades escolares e até comunidades educativas, na medida em que não se limitam a envolver escolas e alunos, mas pais e outros actores locais, como aconteceu recentemente num agrupamento escolar do Porto em torno duma iniciativa teatral na qual convergiram, ao longo do ano, não apenas os professores da área, mas de todas as áreas com os respectivos conhecimentos que se foram tornando pertinentes e cuja pesquisa imprimiu uma dinâmica de investigação nunca vista na instituição por parte dos alunos, professores e pais.

Se à utopia está reservada a missão de negar um presente penoso em nome de um futuro desejável e se a arte em todos os tempos sempre se comprometeu

com esse desiderato, se sempre lhe coube, como quis Adorno, e como testemunharam os mais proeminentes artistas de todos os tempos, denunciar toda a ordem humana incompatível com a dignidade de todos, inclusive das crianças e jovens para quem a escola é o último refúgio, então a educação artística pode desempenhar a utopia possível, porque ela é, nestes tempos conturbados, o espaço privilegiado para a comunicação e para a construção dum projecto com sentido – aos professores cabe interpretar os primeiros sinais desse projecto e com eles estabelecer a comunicação, o princípio da cultura da intersubjectividade humana que vê no outro a complementaridade de si. Será isto a utopia possível?

Bibliografia

- Adorno, Theodor, 1970, *Teoria Estética*, Lisboa: Edições 70,
- Adorno, Theodor et al., 1985, *Dialéctica do Esclarecimento*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor,
- Adorno, Theodor A *Educação após Auschwitz*. In <http://www.nesef.ufpr.br/baixar-arquivo.php?arquivo=2009-09-09-12-43-26-educacao>
- BACHELARD, 1985: 9: *L'air et les songes - essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : Librairie José Corti
- Benjamin, Walter, A Obra de Arte na Era da sua Reprodutibilidade Técnica, in *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*, Antropos, Lisboa, Relógio D'Água Editores, 1992, 1 vol.,
- BRONCKART, (Jean-Paul (2003). *Actividade de linguagem, textos e discursos. Por um interaccionismo socio-discursivo*. EDUC- S. Paulo
- ECO, Humberto, Dir. de, 2004: *História da Beleza*. Lisboa: Difel, p. 78
- Garroni, E. 1992:364). *Enciclopédia Einaudi*, 25 – Criatividade-Visão. Lisboa: IN-CM
- PERROY, Ed. e al. (1967: 479 e ss). *Le Moyen Age*, Tome III in CROUZET, Maurice. Dir. de (1967), *Histoire Générale des Civilisations*. Paris : PUF.
- Santos A Silva, 2008: Do neo-realismo em arte-educação: MPIAEA, <http://www.arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=54&langid=1>
- Zanin, Vilma Pereira Martins Arte e educação: um encontro possível In *Revista Científica da Universidade do Oeste Paulista* – Unoeste