

# SEBASTIÃO RODRIGUES CORDEIRO

## E R R A T A

1. Página 50: onde se lê FROMAGGIO, leia-se FORMAGGIO.
2. Página 63: onde se lê muito preocupados, leia-se: muito pouco preocupados.
3. Página 94: onde se lê existência transformadora em simulacro, leia-se: existência transformada em simulacro.
4. Página 105: onde se lê ente a classe dominante e a popular, leia-se: entre a classe dominante e a popular.  
  
- com relação a citação de Ana Mae Barbosa, nesta página, o dado bibliográfico correspondente é: BARBOSA, Ana Mae T.D. - Arte-educação no Brasil, 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1986 (Col. Debates, 139) p. 19.  
  
- onde se lê oficiando do gênero, leia-se: aficionado do gênero.
5. Página 106: onde se lê sofreria uma transformação leia-se: esta sofreria uma transformação.
6. Página 107: onde se lê identificando-o como o conjunto dos homens, leia-se: identificando-o com o conjunto dos homens.
7. Página 114: onde se lê alguns coisa, leia-se: alguma coisa.

COS

SEBASTIÃO RODRIGUES CORDEIRO

SOBRE OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS  
DA ARTE-EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Campinas

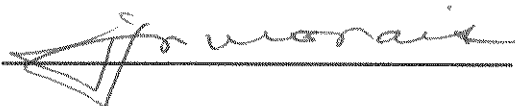
Faculdade de Educação

1995

SEBASTIÃO RODRIGUES CORDEIRO

Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por Sebastião Rodrigues  
Cordeiro e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 10 / 02 / 1995.

Assinatura: 

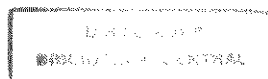
# SOBRE OS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA ARTE-EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1995

9507951



Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, na Área de Concentração: FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, à comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, sob a orientação do Prof. Livre Docente JOÃO FRANCISCO RÉGIS DE MORAIS.

COMISSÃO JULGADORA:

*V. T. A.*  
 \_\_\_\_\_  
*[Signature]*  
 \_\_\_\_\_  
*[Signature]*  
 \_\_\_\_\_  
*[Signature]*  
 \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho  
a todos os meus professores.

## **Agradecimentos**

A Irene e Cidinha, pelo apoio e pelo carinho;  
ao Severino e ao Luzimar, pela amizade e pela inspiração;  
ao Christian e a Yvone, pela amizade;  
aos Prof<sup>es</sup>. Dr<sup>s</sup>. Valério José Arantes  
e Augusto João C. Novaski, pelo incentivo e pela ajuda;  
de modo especial e reiterado,  
ao Prof. Livre Docente  
João Francisco Régis de Moraes,  
pela lição de maturidade  
e de liberdade.

## **Resumo**

A necessidade que o homem tem de existir instala nele um imperativo, o de superar a própria condição. Esta tendência, tendo-se hipertrofiado no nosso tempo, gerou a desumanização das formas culturais e do próprio homem. É preciso, então, para minimizar as consequências negativas deste processo, agir de dentro da própria existência, reativando, por assim dizer, o próprio cerne dessa última, ou seja, a vivência, como forma de, chamando a atenção do homem, diminuir-lhe a negligência para com as formas culturais, e para com a própria humanidade, aumentando a consciência de suas necessidades e possibilidades reais e, por consequência, tornando-o mais livre e eticamente mais maduro.

Um campo da atuação humana em que isso se mostra possível é a Educação e, dentro desta, a Arte-Educação, através da sensibilização do homem para com o outro e para com as formas culturais. Para tanto, é preciso que esta última tenha como pressupostos básicos uma valorização da corporeidade, das vivências emocionais, do trabalho, da Ética e da própria Arte.

## Índice

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO.....                                              | 8   |
| ARTE E CORPOREIDADE.....                                     | 15  |
| As vivências e a existência .....                            | 16  |
| O corpo simbólico e os corpos ideais .....                   | 27  |
| O espelho partido.....                                       | 33  |
| ARTE E TRABALHO.....                                         | 39  |
| As formas da ação .....                                      | 41  |
| Trabalho, lazer e arte.....                                  | 50  |
| O fazer e o fazer-se .....                                   | 59  |
| ARTE E ÉTICA .....                                           | 69  |
| Necessidade, possibilidade e Ética .....                     | 70  |
| Vivência, negligência, convivência .....                     | 78  |
| A vivência no contexto pedagógico .....                      | 86  |
| ARTE, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA.....                              | 97  |
| Arte, Educação e Filosofia no Brasil: uma “trajetória” ..... | 98  |
| Um Relato.....                                               | 118 |
| “É preciso despertar o inflorescido” (Palavras finais).....  | 126 |

# INTRODUÇÃO

Este trabalho não vai além da tentativa de juntar, num todo legível, as diversas influências que até esta altura de nossa vida e de nossa curta carreira temos recebido. Temos tido a oportunidade e a sorte de conviver com grandes professores, em experiências extremamente ricas, ao longo de nossa história existencial.

Por outro lado, temos trabalhado com arte já há cerca de quinze anos, considerando desde os primeiros trabalhos da adolescência até as vivências mais recentes, em que as circunstâncias da vida nos colocam no meio acadêmico, em busca desta organização possível do pensamento, na forma de uma Dissertação de Mestrado.

Temos de reconhecer, quanto ao texto, que uma certa obsessividade didática, mais adquirida do que intrínseca, acaba por dar a impressão de superficialidade ou de que não vislumbramos os demais matizes semânticos dos termos utilizados no texto. Mas o que ocorre, na verdade, é que, entre as formas de se fazer um texto de que temos conhecimento, escolhemos a que nos pareceu mais adequada ao meio acadêmico. Ou seja, o esforço por conter a efusividade de pensamentos e de palavras que, em certas situações, toma conta de nossa mente, acabou por nos levar ao extremo oposto, o da simplificação exagerada. E isso num momento em que as

contingências da vida não nos deixam tempo hábil para uma reformulação. De qualquer maneira, este trabalho reúne ainda uma boa dose de sinceridade – a nosso ver imprescindível e obrigatória – com um pouco da clareza necessária a um texto acadêmico e que porventura possamos ter logrado.

Alguém poderá nos questionar, também, em relação ao que se tem chamado de referencial teórico. Neste sentido, respondemos que nos servimos da liberdade e da confiança com que temos sido orientados academicamente, para reunir autores de tendências filosóficas diversas e que, de alguma maneira, nos auxiliassem na construção de nossa linha de raciocínio. Mas diremos também que somos simpáticos a movimentos filosóficos como a Fenomenologia (de Husserl), o Existencialismo e o Marxismo, tendo maior gosto por este último, embora tenhamos objeções a todos os três.

De resto, somos sempre uma porção de vezes mais ignorantes e mais ingênuos do que pensamos ou que aparentamos ser. Que nos advirtam, portanto, pelo didatismo, ou que nos acusem de superficialidade. Mas não poderão deixar de reconhecer que a linha de raciocínio desenvolvida no texto é nossa. Além disso, lembramos que este trabalho sofreu poucas modificações desde o seu projeto, quando ainda pleiteávamos uma vaga para o programa de Mestrado. Isto não é necessariamente uma vantagem (pelo contrário) nem uma virtude posto que o mundo e os homens mudam, e com eles os nossos pensamentos e opiniões. O que queremos dizer é que fizemos este texto, desta maneira, porque era o único que poderíamos ter feito, dentro das circunstâncias de tempo e de trabalho em que o mesmo se desenvolveu.

Desde que entramos para a pós-graduação, as coisas mudaram muito para nós,

de modo que o mais difícil de tudo foi levar a cabo o presente trabalho sem sacrificar nossa autenticidade e nossa sinceridade. Ou seja, não cedemos a um tema menos complexo, como temos visto muito fazerem, no desespero de cumprir prazos ou de agilizar carreiras. Nosso compromisso maior era e continua sendo com a sinceridade e com a autenticidade. Não há aqui, absolutamente, nenhum descaso pelos prazos institucionais. Eles são necessários e mesmo suficientes para a conclusão do trabalho.

No que diz respeito diretamente ao desenvolvimento do texto, este trabalho está organizado, basicamente, em quatro capítulos, acrescidos de um pequeno relato de nossas vivências no campo da Arte-Educação.

No primeiro capítulo, procuramos introduzir as categorias vivência e existência. Quanto a essa última, no modo como procuramos defini-la, aproxima-se de um dos significados usados pelos representantes de Existencialismo, sobretudo aquele que a entende, primeiro, como modo de ser próprio do homem, e em seguida, com Heidegger, como possibilidade. Preferimos nos exprimir, no entanto, em termos de existência como superação da própria condição, para tornar mais patente a capacidade que o homem tem de construir a própria vida. Além disso, considerando a corporeidade como condição primeira da existência humana, procuramos mostrar as formas de projeção do corpo nas formas culturais e, mais recentemente, como simulacro nos artefatos tecnocientíficos, sobre o título de *"O espelho partido"*.

No segundo capítulo, organizamos, para efeito didático, o que chamamos de fórmulas de ação, a saber, a noesis, a lexis, a praxis, a poiesis e a aisthesis. Com relação a esta última, preferimos utilizá-la não no sentido teórico, como doutrina ou como ciência do belo e do conhecimento sensível, tal como passou a ser considerada a

partir do século XVIII, com Baumgarten, entre outros, mas como a própria ação mesma de se exercer a capacidade sensível. Isto por três motivos: primeiro porque nos referíamos às formas de ação, e não a formas teóricas; segundo, porque foi essa ação de contemplar, como *aisthesis*, no sentido grego, que deu origem as teorias estéticas e, terceiro, por motivo puramente didático, para separá-la da *poiésis*, que também tínhamos enumerado.

Ainda no segundo capítulo, buscamos algumas concatenações entre lazer, arte e trabalho no sentido de orientá-las na direção de um enfrentamento do trabalho, de dentro do campo específico do trabalho, para, mais à frente, nos capítulos subseqüentes, ligar o trabalho à categoria do servir, como a soma do amado e do produzido. Neste sentido, pensamos, o trabalho poderá ser visto, inclusive, como lazer. Além disso, tentamos mostrar como o fazer pode ser também um fazer-se.

No capítulo terceiro, Arte e Ética, tentamos mostrar a necessidade das relações entre Ética e Estética, entre Arte-educação e moral, como uma forma de diminuir a negligência com relação ao próprio trabalho e aumentar a responsabilidade com relação ao ser humano. Na verdade, esta preocupação ética permeia todo o trabalho. Retomamos a necessidade da vivência para inseri-la no contexto social e pedagógico como forma de melhorar a convivência e, por outro lado, para introduzir o tema principal do quarto capítulo, a sensibilização, em suas relações com a educação.

No quarto capítulo, depois de traçar um sucinto perfil das relações entre Arte, Educação e Filosofia no Brasil, continuamos a discutir a questão da sensibilidade. Colocamos os termos assim, separados, Arte, Educação e Filosofia, porque o termo Arte-educação só começou a ser utilizado em 1942, com Herbert Read. Além disso,

como tentamos mostrar, não existe ainda, no Brasil, uma disciplina pedagógica a que possamos chamar Arte-educação.

Procuramos definir ainda, neste sentido, alguns pressupostos e perspectivas filosóficas da Arte-educação, o que era, na verdade, a preocupação mais relevante deste trabalho.

A estas considerações, seguiu-se um breve relato das vivências mais significativas que tivemos durante incipiente carreira de professor, bem como um curto trecho que serviu de conclusão ao trabalho.

De resto, quanto à organização dos capítulos, talvez o trabalho se mostre algo confuso, devido, principalmente, ao intervalo de tempo que houve entre a escritura dos dois primeiros capítulos e aquela dos demais, além, é claro, da complexidade do tema em geral e das questões, em particular, aqui discutidas.

Pedimos, pois, ao leitor, que considere neste trabalho sobretudo a contribuição da vivência para a melhoria de vida do homem e o restante daquilo a que chamamos pressupostos e perspectivas para a Arte-educação.

Na verdade, se fôssemos resumir o trabalho, em poucas palavras, diríamos: a necessidade que o homem tem de existir instala nele um imperativo, o de superar a própria condição. Esta tendência, tendo-se hipertrofiado no nosso tempo, gerou a desumanização das formas culturais e do próprio homem. É preciso, então, para minimizar este processo, agir de dentro da própria existência, reativando, por assim dizer, o próprio cerne desta última, ou seja, a vivência, como forma de, chamando a atenção do homem, diminuir-lhe a negligência para com as formas culturais, e para com a própria humanidade, aumentando a consciência de suas necessidades e

possibilidades reais e, por consequência, tornando-o mais livre e eticamente mais maduro.

Um campo da atuação humana em que isso se mostra possível é a Educação e, dentro da Educação, a Arte-educação, através da sensibilização do homem para com outro e para com as formas culturais. Para tanto, é preciso que esta última tenha como pressupostos básicos uma valorização da corporeidade, das vivências emocionais, do trabalho, da Ética e da própria Arte.

# ARTE E CORPOREIDADE

### ***As vivências e a existência***

Em busca da clareza possível, procuraremos desde já, traçar algumas considerações tendo em vista a proposta de uma definição dos termos em questão, a saber, vivência e existência, no âmbito deste trabalho. Não se trata de discutir a existência ou não de uma realidade externa (o mundo em geral), o que nos parece um pseudo-problema, mas de escolher, entre os vários possíveis, um significado para os termos em questão, de modo a nos orientarmos no decurso do presente texto.

A existência, tomada genericamente (referindo-se tanto ao homem quanto aos outros seres vivos e às coisas), pode ser definida como um modo de ser, delimitado, de alguma coisa. Neste sentido, podemos dizer, por exemplo, que uma pedra e um pássaro existem, do mesmo modo que uma máquina e um cadáver também o fazem, sendo que este último, se não existe como corpo-próprio, o faz ao menos enquanto corpo-objeto, da medicina, por exemplo.

No entanto, se tomarmos o termo existir tanto em sua origem grega<sup>1</sup> quanto

---

<sup>1</sup> Cf. Isidro PEREIRA, S. J. - Dicionário Grego-Português e Português-Grego, p. 575.

latina<sup>2</sup>, veremos que existir é “originar-se”, “sair do fundo”, “principiar”, “mandar”. Por sua vez, Vilém FLUSSER, nos mostra que existir deriva de “ek:siste”<sup>3</sup>, ou seja, supera.

Existir, no sentido de originar-se, serve tanto para o homem quanto para os outros animais e para as coisas. Do fato de uma coisa ou animal começarem a existir, podemos dizer que essa coisa ou esse animal tiveram uma origem. Assim também para o homem.

Quanto a existir, no sentido de superar e dominar, diremos que, em sua maior parte, refere-se ao homem. Aos demais seres vivos também é necessário certo domínio sobre as circunstâncias e sobre os possíveis inimigos (inclusive o próprio homem), no sentido de que é-lhes preciso sobreviver. E este sobreviver está mais ligado à superação das adversidades do meio em que vivem. No entanto, até onde podemos saber, um cachorro não quer ser mais do que um cachorro, um cavalo não quer ser mais do que um cavalo etc.

Quanto ao homem, não se trata tanto de dizer que queira ser supra-humano, mas, nele, o impulso de superar-se e de dominar surge, na verdade, como uma espécie de imperativo. Ao homem não basta a sobrevivência. Ele quer viver. Quer existir. Tem que superar. E tal superação não se restringe mais só ao meio em que vive, como acontecia primitivamente. Para o homem, superar é vencer a própria condição. Superar é aspirar a uma nova situação, a um novo mundo. Superar é projetar-se inclusive ao próprio corpo. E dominar é (inclusive no sentido antigo) ter os princípios (os fundamentos) de determinado aspecto do mundo, ou dele todo. Dominar é conhecer.

---

<sup>2</sup> Cf. José Cretella JÚNIOR & Geraldo de Ulhôa CINTRA - Dicionário Latino-Português, p. 438.

<sup>3</sup> Da Religiosidade, p. 73.

É certo, ainda, que o termo existência tem sofrido variações semânticas de importância, ao longo da história da Filosofia. Entretanto, não se trata aqui de se escrever um tratado sobre o tema. Tal assunto possivelmente seja inesgotável. Contudo, resta-nos considerar que a existência humana, pelo menos a ideal, não deveria estar subordinada à não-contradição como na Matemática (com relação a determinados entes), ou à concordância com determinadas normas legais, como no Direito, ou ainda a específicos percentuais estatísticos, como na Economia.

Com base nestas considerações, acreditamos estar em condições de esboçarmos uma definição de existência. No caso especificamente humano, existir é superar a própria condição, através do domínio do mundo, entendido este domínio, como, o “ter os princípios de”.

Fazemos questão de distinguir, aqui, domínio de dominação, embora genericamente possam ser sinônimos. Se o anseio de “dominar” o mundo, através do desvendamento de seus mistérios pode ser tido como legitimamente humano, a vontade de dominação configura-se-nos como uma espécie de hipertrofia do domínio, na medida em que não raro efetua-se pela destruição e não pelo conhecimento, além de passar da dominação do mundo para aquela dos próprios semelhantes.

Finalmente, precisamos não esquecer de que um pré-requisito primordial da existência humana é o corpo, o corpo-próprio. Como diz Claude BRUAIRE, “... *para existir são necessários a carne e a vida de um corpo.*”<sup>4</sup> Esquecer disso, como se tem esquecido ao longo de boa parte da história da filosofia, traz consequências às vezes desastrosas, como tentaremos mostrar mais à frente. Por ora, passaremos ao conceito

---

<sup>4</sup> A Filosofia do Corpo, p. 254.

de vivência.

A vivência, no sentido em que a proporemos aqui, insere-se num campo ao mesmo tempo mais restrito e mais amplo do que aquele da existência humana. Mais restrito, na medida em que está inserida, teoricamente, no “plano” daquela última. Mais ampla, enquanto, na prática (poderíamos chamar prática vivencial) não se restringe somente à própria existência ou à dos demais seres humanos, mas estende-se também aos outros seres vivos e às coisas, em sua especificidade. De fato, a nível teórico, e somente a este nível, podemos considerar a vivência como uma abstração feita a partir da existência. Numa linguagem algo técnica, diríamos que o conceito de existência “subsume” o de vivência. Na prática, contudo, não se deixa de existir para vivenciar. Pelo contrário, vivenciar é existir de modo concentrado. A vivência é o cerne da existência.

Um exemplo nos ajudará neste trajeto rumo a uma definição de vivência: alguém nos apresenta a outra pessoa e, às vezes imediatamente, nos pomos a pensar com quem se parece tal pessoa, ou de quem ela nos faz lembrar. Ou seja, estamos sempre nos projetando temporalmente. Principalmente para o passado. Outro exemplo: passamos por uma rua, às vezes por anos a fio e, somente quando necessitamos de determinado produto, é que nos damos conta de que na tal rua havia tal loja, que vende o tal produto, e assim por diante. Tal fato, a nosso ver, liga-se àquele de que nossa percepção do tempo dá-se de tal forma que raramente estamos, conscientemente, aqui e agora, embora nosso corpo esteja. Por estar conscientemente em determinada situação, entendemos, de maneira simples, perceber-se na tal situação, enquanto se está nela. Por exemplo, neste instante, estamos sentados a esta

mesa, escrevendo. Não pretendemos anular, aqui, a carga de impulsos inconscientes que todos nós, certamente, carregamos. Precisamente devido a tais impulsos, é que o estar conscientemente em dada situação é algo que requer certo esforço de concentração.

Por outro lado, quando nos detemos para ver, diretamente, alguma coisa ou uma pessoa, ou ainda determinadas partes de nosso próprio corpo (como, por exemplo, as mãos) aos poucos nos vamos dando conta de que não havíamos percebido muitos detalhes do que até então simplesmente olhávamos. Os atos de olhar e ver, pensamos, carregam distinções. Um artista olha o mundo de forma algo diversa de um homem comum. Não se entenda, aqui, que o artista não seja também um homem comum. Nem que haja algum tipo de hierarquia entre o olhar “artístico” e o “leigo”. Diferença não é superioridade, pelo menos neste caso. Quando um artista olha uma cadeira, por exemplo, ele pode abstrair a noção de cadeira e ver apenas uma bela forma colorida. A este modo de olhar podemos chamar contemplação. Como diz Whitehead<sup>5</sup>, *“Nós olhamos e vemos uma forma colorida à nossa frente, e dizemos - há uma cadeira. Mas o que vimos é uma mera forma colorida. Talvez um artista não tenha saltado para a noção de cadeira. Ele pode ter parado na mera contemplação de uma bela cor e de uma bela forma. Mas aqueles de nós que não somos artistas, somos muito inclinados, especialmente se estamos cansados, a passar direto da percepção da forma colorida para o gozo da cadeira, em alguma forma de uso, ou de emoção, ou de pensamento.”* (grifo nosso).

Estamos fazendo esta distinção, entre o olhar do artista e o do não artista,

---

<sup>5</sup> Symbolism, Its Meaning and Effect, p. 23.

simplesmente para dizer que a vivência, tal como a estamos procurando definir aqui, não é contemplação, nem se restringe só ao olhar. Vivenciamos com todo nosso corpo, todos os nossos sentidos e, na medida do possível, com toda nossa atenção. Vivência é aquela ação humana que reivindica para si a presença de quem vivência, tanto quanto de quem, ou de quê, é vivenciado, num determinado aqui e agora; trata-se de olhar para uma cadeira e pensar: isto é uma cadeira, ou de olhar para cada pessoa de nossa convivência mais próxima e dizer esta é fulana.

Vê-se, facilmente, que estamos no bojo de um problema bastante complicado. Mais um pouco e passaremos a idéia de que estamos negando a capacidade humana de simbolização. Quando falávamos acima de nosso hábito de, ao olharmos para uma pessoa e logo remetermos sua imagem a alguma experiência passada (nem sempre relativa à pessoa), na verdade implicávamos um tipo de simbolização, ou seja, aquela que se efetua a partir dos corpos. O símbolo, na expressão de Rubem Alves, é “a presença do ausente”. Deste modo, quando manipulamos um objeto de estimação qualquer, como uma caneta por exemplo, aos poucos nos vamos transportando para outras experiências, outras situações, outros mundos. E o objeto de certa maneira se torna símbolo do que já fomos.

No entanto, a simbolização efetua-se, mais comumente, partindo da representação sensorial para os corpos físicos, do que destes para aqueles. Como diz, novamente, Whitehead<sup>6</sup>:

*“Este simbolismo que parte dos nossos sentidos para os corpos simbolizados é freqüentemente confuso. Um astuto ajustamento de luzes e espelhos pode enganar-*

---

<sup>6</sup> op. cit., p. 4

*nos completamente; e mesmo quando não somos enganados, somente com esforço nos salvamos. O simbolismo a partir da representação dos sentidos para os corpos físicos é o mais natural de todos os processos simbólicos.”*

É justamente no fato de a simbolização se efetuar mais comumente das representações dos corpos para os corpos em si, é que nos apoiamos para reivindicar para a vivência a necessidade de, por assim dizer, certa renúncia à nossa capacidade de simbolização, por mais efêmera que seja esta renúncia. Trata-se de determos, pelo menos num primeiro contato com o que nos cerca, nossa obsessividade pelo símbolo e com isso também deter toda a carga de arbitrariedade que muitas vezes acompanha o processo de simbolizar. Ou seja, trata-se de determos nossos juízos preconcebidos a respeito das coisas e das pessoas, em favor da vivência destas mesmas coisas e pessoas. Não estamos, portanto, é bom que se diga categoricamente, negando a simbolização. Apenas consideramos a vivência como pré-simbólica.

Proposta desta maneira, a vivência parece não passar de uma elucubração sem nenhuma profundidade e mesmo impossível de se realizar. Na verdade, certa vez em que discutíamos com um amigo sobre isso, ele nos dizia da necessidade de sermos verdadeiros iogues, para vivenciarmos as situações da maneira como estávamos propondo. Não se trata, absolutamente, disso. Embora não tenhamos nada contra a loga, não desejamos, contudo, incluir neste trabalho nenhuma reflexão a respeito de tal “filosofia” (as aspas não são pejorativas), ou de outras afins. A ação humana que temos procurado definir como vivência é muito simples e requer menos esforço do que a maioria das pessoas pensa.

Historicamente, temos passado, por exemplo, da negação de nosso próprio corpo

para a negação do corpo do outro, e daí para a negligência por vezes completa deste mesmo corpo. Isso apesar de todo o culto do corpo a que temos assistido atualmente. Pois é fácil perceber (falaremos disso mais detidamente adiante) que não se trata do culto do corpo-próprio em suas necessidades e vontades, mas de um culto a certos “ideais somáticos”, na expressão do Don JOHNSON, filósofo e terapeuta americano, ideais estes que, se nada têm de mal em si, forçam-nos muitas vezes a lentos e penosos processos de alienação de nossa própria personalidade, no anseio de termos um corpo “bonito” como o de determinado ator de cinema, e assim por diante.

De maneira que, ao propormos a vivência como algo que nos resgata a experiência do “aqui-agora” com as coisas, com as pessoas e conosco, por menos duradouro que seja este “aqui-e-agora”, temos razões para acreditar que é também através dela (haverá, sem dúvida, outros meios) que podemos começar a recuperar certo estilo de vida que a pressa, a tensão da vida atual, a “lógica envenenada do cansaço” (sobretudo nas grandes cidades) nos têm roubado.

Por outro lado, mencionamos acima o termo experiência, de modo que, apesar de estas considerações já se fazerem algo longas, é preciso que façamos, aqui, outra distinção: aquela entre vivência e experiência. Quando uma pessoa trabalha durante vários anos numa mesma atividade, dizemos que tal pessoa tem experiência nesta atividade. No entanto, se os vários anos de trabalho nos dão experiência no âmbito deste trabalho, não nos garantem riqueza em termos de vivências variadas. Pelo contrário. Muitos passam vinte e cinco ou trinta anos dedicando-se a determinada profissão mas a certa altura da existência começam a queixar-se da falta de vivência, como temos ouvidos várias vezes. Há quem conheça “tudo” a respeito de Física, por

exemplo, mas não consegue trocar uma lâmpada, quando necessário.

Antes de prosseguirmos, no entanto, é bom fazermos uma observação, sob pena de, não a fazendo, estarmos sendo profundamente injustos. Há pessoas que escolhem uma profissão e entregam-se profundamente a ela, durante toda a existência, a despeito das perdas pessoais que isso possa acarretar. Diga-se de passagem, esta é uma das formas mais positivas do servir. Tais pessoas, portanto, (temos tido a sorte de conviver com algumas) merecem nosso melhor respeito.

Mas não se trata de perguntar, a certa altura da existência, se esta valeu a pena (geralmente, nos casos acima, vale), mas sim de perguntar: a existência poderia ter sido melhor? Nossa resposta é que não “poderia”, mas pode. Apesar de ser já senso comum, é preciso reiterar que a existência sempre pode ser melhor. O contrário de estar vivo, para o homem, enquanto corporeidade, é estar fisicamente morto, embora se possa falar de outras mortes, simbólicas. Estas afetam o homem, assim pensamos, em sua existência, como quando se impede alguém de expressar-se ou de defender suas próprias idéias, ou ainda de tomar suas próprias decisões. Mas a vida continua... O grande problema do homem é a morte física, o resto são desafios que, pela nossa própria natureza, podemos e devemos superar. É como dizia Berthold Brecht:

***“Justamente porque as coisas estão como estão***

***É que não continuarão assim.***

***O normal não é normal***

***Quem está vivo jamais diga nunca.”***

Por outro lado, nossa preocupação não é tanto com aqueles que podem ou puderam escolher o que fazer de suas existências. Nossa atenção, ao traçarmos estas

considerações, volta-se mais àqueles que passam anos a fio enfurnados em fábricas, sem terem tido oportunidade e condições de dedicar-se ao que realmente gostariam de fazer. É mais pensando nestes que postulamos a necessidade de se recuperar a possibilidade de termos uma gama mais variada de vivências, durante nossa existência, como forma de enriquecimento desta última e de criação de oportunidades maiores para aqueles que não as têm.

É preciso, então, repetirmos que a vivência é aquela ação humana, pré-simbólica, que requer a presença consciente do homem frente a determinada situação, num determinado momento. A vivência requer atenção às coisas, às pessoas, e a nós mesmos. Mas atenção, também, à materialidade – e à corporeidade – destas coisas e pessoas.

Principalmente no tocante à corporeidade (nossa e dos outros), a falta de vivências tem conseqüências algo desastrosas. A carência de vivência neste campo liga-se ao que Don JOHNSON chama de o fenômeno da negação. Em suas próprias palavras: “... a eterna tendência humana de fingir que o que está a sua frente não existe.”<sup>7</sup> O autor acima faz importantes reflexões a este respeito. Ligando a questão da negação (da corporeidade) às guerras atuais, diz ele:

*“O importante é notar a eliminação do caráter sensorial da guerra, a progressiva abstração do corpo daqueles rotulados de inimigo. A desmaterialização da guerra tem incrementado gradativamente a quantidade de destruição que nós, populações supostamente civilizadas, estamos dispostos a tolerar.”*<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Don JOHNSON - Corpo, p. 133.

<sup>8</sup> Op. cit., p. 136

De fato, quando um soldado romano, por exemplo, no corpo-a-corpo do combate, matava um inimigo, atravessando-o com a espada, certamente tal morte pesava psicologicamente para o matador muito mais do que hoje, quando alguém aperta um botão e, daí a alguns minutos (e às vezes a quilômetros de distância) centenas de corpos voarão pelos ares, em direção aos números telejornalísticos, enquanto o algoz ajeita-se na poltrona. Tal hábito de “abstração do corpo do outro”, na expressão do autor em questão, aparenta-se a nosso ver àquela facilidade que temos em bendizer os que já morreram, ou de maldizer os ausentes vivos, ou fazermos de conta que não vemos o mendigo estendido num canto de calçada qualquer. Também por tais razões é que insistimos mais uma vez na urgência da recuperação da vivência, como forma de redescoberta do outro, seja ele uma pessoa ou uma flor.

Por fim, chegamos a um ponto em que uma vontade de análise tenta-nos a procedermos a uma separação das vivências em vivências intelectuais, emocionais etc. No entanto, acreditamos que, em termos de vivência, não há esta separação. Ou vivenciamos com todo o nosso ser, até onde isto é possível, ou então não se trata de vivência.

Há que considerar que há certas vivências em que a emoção pode predominar. Chamaremos tais vivências de vivências emocionais, e concentraremos nossa atenção nelas, doravante. Acreditamos que a recuperação de nossas vivências emocionais pode mudar sensivelmente nossa situação. Por vivências emocionais entendemos aquelas atitudes simples, mas vitais, como tocar pessoas, abraçar os amigos, acariciar lentamente a superfície dos objetos, ou da própria pele, enfim, resgatar a presença do mundo externo, em sua infinita – e negligenciada – diversidade. Trata-se, nas palavras

de Herbert READ, de “*captar as coisas*”.<sup>9</sup>

Há que se efetuar a redescoberta das coisas. O contrário da vivência não é a experiência, como se poderia pensar. Sobretudo, no que diz respeito às vivências emocionais, podemos considerar que seu contrário é a negligência, precisamente. O fazer-de-conta-que-não-existe. Ninguém ignora, impunemente, o que existe. No caso da emoção, isso é bem verdade. Uma ausência prolongada de vivências emocionais acaba por nos deixar num estado em que apenas a violência emocional. Pensando nisso, é que entendemos melhor as longas filas à porta dos cinemas, para assistir a musculaturas de laboratório perpetrarem a violência.

Na nossa época, entretanto, a redescoberta de que temos falado começa a efetuar-se, por exemplo, na mudança de atitude do homem para com a natureza, a nível planetário. Ora, mudar nossa concepção de natureza implicará, cedo ou tarde, uma mudança em nossa própria concepção de nós mesmos, da cultura, da arte etc. E, para tais mudanças, a educação tem muito a contribuir, inclusive aquela parte do trabalho educacional que se convencionou chamar de Arte-educação.

### ***O corpo simbólico e os corpos ideais***

Procuramos mostrar, no início deste capítulo, certa inerência ao humano de determinado impulso para superar-se. Este impulso manifesta-se de muitas maneiras, dando origem às diferentes culturas de que temos conhecimento. Dentro destas

---

<sup>9</sup> A Redenção do Robô, p. 49.

culturas, mesmo naquelas chamadas de primitivas, o tal impulso pode manifestar-se em forma do que chamamos de arte. É o caso de certas tribos indígenas, como os caduveus, por exemplo, que usavam a pintura corporal como uma forma de acesso a um mundo que, paradoxalmente, quer ser visto como civilizado. Melhor dizendo: o índio, ao pintar o corpo, o faz com o objetivo de se tornar diferente do animal. Como já dizia Lévi-Strauss, falando da tribo acima:

*“As pinturas faciais conferem em primeiro lugar, ao indivíduo, a dignidade de ser humano; operam a passagem da natureza à cultura, do animal ‘estúpido’ ao homem civilizado.”*<sup>10</sup> (grifo nosso).

A pintura corporal, sendo um ato voluntário, é que diferenciava o índio dos irracionais. Ou seja, a lição que podemos extrair, de imediato, da atitude indígena é que o homem, nesta perspectiva, se define por um ato voluntário. É ainda Lévi-Strauss quem diz: *“Era preciso estar pintado para ser homem”*<sup>11</sup>. O autor acima vê também uma função social, hierarquizante, na arte indígena. Por ora não abordaremos tal função, entretanto. Voltaremos a ela, oportunamente. Preocupa-nos, aqui, o impulso indígena de criação de uma nova situação, diríamos, de uma nova identidade.

Embora estejamos falando de uma sociedade basicamente diferente da nossa, dita civilizada, podemos considerar que aquele impulso transformador do mundo permanece intrínseco a cada homem, enquanto indivíduo, pertença ele a que sociedade e a que época pertencer. *“Podemos”, diz Ernesto GRASSI, “delinear uma condição primária para a realidade que serve como fonte de arte: ela surge da*

---

<sup>10</sup> *Tristes Trópicos*, pp. 187-189.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 182.

*liberdade humana de transcender a vida natural.”<sup>12</sup>*

Esta busca de transcendência do natural, através da transformação do próprio corpo, acaba por traduzir-se numa trajetória a que Michel RIBON intitula: “Do ‘corpo estúpido’ ao ‘corpo simbólico’ ” (grifos do autor). Diz ele:

*“... não existe (...) nenhuma população do globo que tenha deixado o corpo no seu estado de nascença. As artes primitivas testemunham a consciência que o homem tem de sua contingência natural; elas atestam que o homem já se libertou e, enfim, dotando-se de uma nova natureza, através de aparências novas, está disponível para desempenhar uma multidão de papéis no mundo da cultura.”<sup>13</sup>*

É como se a arte tivesse a função de promover uma espécie de reforma do corpo humano, de modo a transformá-lo em algo mais do que natural: em um corpo simbólico. Vemos nisso, na verdade, uma forma de alienação do homem de sua própria corporeidade, tida aí como um “outro”, “estranho”, ao qual é preciso negar, em favor de uma forma de projeção do corpo, à qual voltaremos mais adiante.

Antes, porém, esboçamos algumas considerações a respeito do que Don JOHNSON chama de “ideais somáticos”. Os homens, na sua maioria, têm ideais, embora muitos se tenham esquecido destes ideais. Na verdade, são considerados medíocres aqueles que não os têm, na medida em que se entregam à rotina e ao tédio.

No entanto, se no campo moral, por exemplo, não há mal nenhum com a busca de ideais, no campo específico da corporeidade, essa busca nem sempre tem boas consequências. Conforme diz JOHNSON:

---

<sup>12</sup> O poder da imagem e a importância da palavra racional, p. 27.

<sup>13</sup> Michel RIBON - Arte e natureza, p. 98.

*"Um 'corpo ideal' é um esboço de como o (não o 'meu') corpo precisa (não 'deve' ou 'pode') parecer. Há muitos ideais que vão da boneca Barbie aos heróis musculosos. (...) Sua presença é tão difundida que raramente sentimos seus efeitos sobre nosso comportamento. (...) Sob seu poder, sentimo-nos bons ou maus em relação a nossas próprias formas. (...) Os ideais existem fora de nós. São criados por desenhistas de moda, publicitários, padres, gurus, especialistas em biomédicas e gerais. (...) Não possuindo estes ideais dentro de nós, não podemos saber o que é melhor para a nossa vida. Precisamos confiar no conhecimento supostamente correto daqueles que entendem os ideais e conhecem a maneira pela qual podemos nos ajustar a eles."*<sup>14</sup>

Podemos notar que, no caso dos ideais somáticos, o problema maior não está tanto neles mesmos, mas no que fazemos para tentar atingi-los. *"Não importa qual seja o ideal"*, diz ainda o autor acima. *"O que importa é o processo de ajustamento"*<sup>15</sup>. De fato, passar horas em uma academia de musculação, por exemplo, com o fito único de atingir certo condicionamento muscular, não nos parece boa coisa.

Na verdade, consideramos que as duas formas de alienação do homem, em relação à corporeidade, que temos visto até aqui, a saber, aquela, das sociedades primitivas, através da pintura corporal, e a outra, atual, que se dá pelo moldar-se por corpos ideais, são formas de projeção do corpo. Intrinsecamente insatisfeito com a própria condição, o homem tende a projetar-se.

Se, por um lado, esta projeção acaba por gerar o progresso, na medida em que arranca o homem de sua inércia e de seu estado primitivo, por outro lado, o que

---

<sup>14</sup> *Corpo*, pp. 104-105.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 121.

podemos notar hoje, ao refletirmos sobre nossa civilização e nossa cultura, é que está ocorrendo uma espécie de hipertrofia, uma exacerbação do processo de projeção, que antes se efetuava através do que se tem chamado de “*projeções da mão*”, na expressão de Jean BRUN. Ouvem-se ou lêem-se com frequência expressões como “o cérebro humano é como um computador”. Não se percebe que é o computador que tenta imitar o cérebro e não o contrário. Como diz Alexander LOWEN,

*“... tendemos a pensar no corpo como operando dentro dos princípios das máquinas e não o contrário. Identificamo-nos com as máquinas que, em seu ilimitado funcionamento, são instrumentos mais poderosos que o corpo humano. Terminamos por ver o corpo como uma máquina, e então perdemos o contato com seus aspectos vitais e sensitivos.”*<sup>16</sup>

É consabido que tal inversão na percepção da relação corpo-máquina tem sua origem em Descartes. É o que observa Jamake HIGHWATER<sup>17</sup>:

*“Com sua revisão da teoria da circulação de Harvey, Descartes transmitiu a dois séculos de cientistas a noção de que o corpo humano não passa, mais ou menos, de uma máquina ambulante que bombeia sangue. Com a revisão da cosmologia de Kleper, deu-nos um quadro ilusório do universo, que seria um mecanismo gigantesco. Com a leitura de (Santo) Agostinho e dos neo-platônicos, que figuravam entre as forças mais influentes da Igreja medieval, Descartes formulou a sua mística concepção da alma humana e o seu rígido dualismo de corpo e espírito. Tomados em conjunto, os princípios cartesianos formaram os alicerces da mitologia científica dos séculos XVII e*

---

<sup>16</sup> Bioenergética, p. 73.

<sup>17</sup> Mito e sexualidade, p. 146.

*XVIII, assim como a base da expansão industrial do século XIX."* (grifo do autor).

O fato é que, no rastro desta mesma expansão industrial, o racionalismo cartesiano parece ter mantido sua influência, que acaba por se traduzir, já no nosso século e antes deste, numa espécie de confiança excessiva na Razão e nos seus poderes. Ora, dada a sensação de impotência do homem frente à natureza, e dada a importância da máquina que, em seus primórdios, fascinava os homens, com sua velocidade e sua estrondosa promessa de progresso, de civilização e cultura ilimitados, a confiança no maquinismo surge como quase legítima. Dizemos quase legítima, pois, como tentaremos mostrar, essa mesma confiança, que até há pouco ainda se observava em nosso meio, começa a sofrer sensíveis detrações, e está a merecer, senão uma reversão, pelo menos um reexame.

Muitas vezes, o anseio do homem de escapar à própria condição acaba por mostrar-se como uma nova forma de reclusão. O homem quer reconhecer-se na própria cultura. Até onde foi possível, essa cultura efetivou-se contrapondo à natureza, e em detrimento desta última. Nos nossos dias, contudo, já não nos é mais lícito (se é que algum dia o foi) avançar sobre a natureza, indiscriminadamente. Por outro lado, esta mesma cultura, que hoje é chamada por alguns de cultura tecno-científica, começa a dar mostras de certa negação da própria natureza humana, pois já se vai constituindo numa segunda natureza, como veremos.

## ***O espelho partido***

O título acima, algo literário talvez, servirá, no entanto, ao que temos em mente. Temos falado, anteriormente, do que consideramos como duas formas de o homem projetar-se: através da pintura corporal e por meio dos chamados ideais somáticos. Ora, na medida em que estes ideais são difundidos, entre outras formas, através da escultura e da pintura e, atualmente, pelo cinema e pela televisão, podemos considerar este segundo modo de projeção como efetuando-se, também, através da arte.

Há, entretanto, uma terceira maneira, que já foi mencionada neste trabalho e que, a esta altura, será tratada mais detidamente. Trata-se da projeção através da máquina, que, como já dizíamos, antes se produzia através da mão, mas que hoje se configura no que o pensador espanhol Eduardo SUBIRATS chama de civilização tecnológica.

O homem sempre teve necessidade de um certo paradigma, um modelo de universo, através do qual pudesse melhor compreender o universo real e, ao fazê-lo, situar-se neste universo e ainda, de certa forma, engendrar uma concepção de si mesmo. Se outrora, pelo menos até o século XVIII, se atribuía este papel (o de paradigma) à natureza, ou a outros elementos e princípios, hoje podemos considerar que é a tecnologia, ou antes, o maquinismo, que o assume.

Diz Eduardo SUBIRATS: *“O maquinismo desempenha na cultura moderna ao menos alguns dos papéis que o séc. XVIII atribuía à própria natureza ou ainda a elementos mitológicos ou princípios metafísicos mais antigos.”*<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Da vanguarda ao pós-moderno, p. 26.

Observamos que essa mesma civilização tecnológica, configurada desta feita como uma utopia, constitui-se no empreendimento levado a efeito, no nosso século, pelo que se tem chamado de vanguardas artísticas modernas. A tal empreendimento, SUBIRATS denomina a utopia artística da modernidade, isto é, a tentativa de identificar a formação da cultura com a formação artística, dando origem ao que o autor em pauta chama de “*a cultura como obra de arte total*”. Para isso, essa concepção de cultura deveria basear-se na realização expressiva do indivíduo em sua atividade social.

No entanto, é o próprio SUBIRATS quem diz: “*A perspectiva de uma inter-relação entre criação artística e cultura, a idéia de uma cultura artística possui, hoje, no mundo contemporâneo, (...) um caráter idealista e algo até antiquado. A própria concepção de cultura como universo de formas expressivas, portanto dotadas de um sentido subjetivo sensivelmente inteligível e comunicável, é desmentida pelo papel predominante que o desenvolvimento tecnológico e as formas culturais que lhe são próprias alcançaram na sociedade moderna. A utopia de uma cultura artística tende a ser irremissivelmente revogada por uma cultura que é definida exclusivamente segundo seus valores técnico-científicos. O ideal romântico de uma cultura artística foi superado pelo projeto industrial de uma civilização tecnológica.*”<sup>19</sup>

De fato, no rol das características dessa civilização tecnológica estão a intranscendência, a irreflexão, a burocratização da própria atividade artística, uma estética agressivamente cartesiana, uma concepção de arte radicalmente separada da natureza (e da corporeidade humana).

“*A consciência moderna do começo do século*”, prossegue SUBIRATS, em outro

---

<sup>19</sup> A flor e o cristal, p. 15.

lugar, “partia de três pressupostos que o mundo de hoje não pode subscever, de maneira nenhuma: a idéia de uma ruptura radical com a história e o começo de uma nova era; a concepção racionalista da história como triunfo absoluto da razão no tempo e no espaço e, com ela, das idéias de justiça social e de paz; e, por último, a fé em um progresso indefinido fundado no desenvolvimento cumulativo e linear da indústria, da tecnologia e dos conhecimentos científicos.”<sup>20</sup>

Tal conjunto de características e pressupostos acaba por traduzir uma espécie de coerção, de integração forçada dos valores autônomos e vitais de cada indivíduo, às exigências da reprodução tecno-científica. Em outras palavras, podemos dizer que aquelas atividades que, no início deste capítulo, classificávamos como vivências emocionais foram e continuam sendo suprimidas pelas contingências do que podemos chamar de aparelho científico-tecnológico. E essa supressão se efetua na medida em que estas mesmas vivências são substituídas por seu simulacro, ou seja, por sua reprodução televisiva, ou mesmo no caso das relações homem-arte, por suas reproduções técnicas. Assim, por exemplo, é que, em nossa sociedade urbana, as crianças jogam videogame, ao invés de brincar de roda, ou ficam sentadas, olhando, pasmas, para o brinquedo que faz tudo sozinho. Por outro lado, o dos adultos, o futebol, por exemplo, é mais para ser assistido do que para ser jogado; a televisão arroga-se a pretensiosa capacidade de “programar nossas emoções”, e assim por diante. Voltaremos a este assunto em capítulo subsequente. Por ora, resta-nos seguir com as considerações a respeito do caráter consideravelmente anti-humano que tem assumido a chamada civilização tecnológica e que se configura, como vimos, no

---

<sup>20</sup> Da vanguarda ao pós-moderno, pp. 12-13.

projeto do modernismo.

Tal projeto, hoje, mostra-se contrário ao humano, na medida em que, como diz mais uma vez Eduardo SUBIRATS:

*“As conseqüências negativas do progresso arrebataram hoje da cultura moderna a confiança no futuro, que infundia a seu esforço prometeico um valor moral e estético. A própria tecnologia, o próprio princípio maquinista, na qual a modernidade estética pusera as esperanças de uma ordem harmônica, converteu-se em uma potência selvagem, em uma hybris incontrolável.”*<sup>21</sup> (grifo do autor).

Certamente, são muitos os fatores que contribuem para a superação histórica da chamada utopia artística da cultura, ou seja, a cultura como obra de arte total. Entretanto, destacaremos apenas dois deles, a saber, a perda da vivência com as coisas e com as pessoas, num plano geral, como temos insistido, e a concepção no plano estético, de forma plásticas, do espaço de nossas moradias e de nossas cidades, das formas culturais e artísticas a partir de máquinas inteligentes, dotadas de capacidades de composição e síntese formal a partir de uma informação lógica e matemática. A esta concepção, SUBIRATS chama de concepção informática da obra de arte. Diz ele:

*“A concepção informática da obra de arte é, hoje, um fenômeno cultural tão chocante como, em sua época, o foram os objetos paradoxais ou absurdos da estética dadaísta ou surrealista – e isso por motivos afins. Seu efeito de surpresa e fascinação é ainda maior por nos confrontar com a expressão do mais interior, com o mistério plástico de uma emoção subjetiva ou, inclusive, de uma visão de realidade num objeto*

---

<sup>21</sup> *ibid.*, p. 35.

em que, ao mesmo tempo, reconhecemos a ausência de todo vestígio humano.”<sup>22</sup> (grifo nosso).

É justamente a esta ausência, paradoxal, de humanidade nas formas culturais é que nos referimos quando dizemos que a cultura, e mesmo a arte em particular, são hoje contrárias ao humano. “*Nosso meio vital*”, continua o autor em tela, “é, cada dia mais, um mundo de artefatos, uma segunda natureza, que tende a tornar-se total e que é obra do desenho, da configuração plástica do homem. (...) A civilização desenvolvida hoje, ao mesmo tempo em que perdeu toda dimensão artística, está sofrendo um processo de degradação de suas manifestações sensíveis, isto é, estéticas. (...) E em qualquer cidade que nos encontremos – São Paulo, Nova Iorque ou Florença – dir-nos-ão que elas são excelentes, mas que apenas há algumas décadas eram belas.”<sup>23</sup> (grifo nosso).

Como é fácil notar, temos citado repetidas vezes o mesmo autor, propositalmente. Embora isso envolva algum perigo para quem escreve, temos que considerar que, uma vez que concordamos com suas idéias e as vemos como altamente pertinentes ao momento atual, cumpre-nos prestar esta homenagem ao pensador, embora possam haver críticas ao seu modo de pensar.

De fato, não podemos tomar as vanguardas estéticas como um todo, sem considerar exceções, como, por exemplo, a obra de Paul Klee, e dizer que tudo fracassou. Na verdade, lendo as citações acima, fica a impressão de que o autor delas assume uma postura pessimista acerca da situação atual. Contudo, quando tomamos

---

<sup>22</sup> A cultura como espetáculo, p. 26.

<sup>23</sup> A flor e o cristal, p. 23.

contato com o conjunto de sua obra, percebemos que, na verdade, ele coloca a arte, ou antes, o problema da forma artística, como fundamental para nossas indagações sobre o futuro da cultura, como o único princípio de esperança possível, no sentido da configuração das coisas e de um significado humano nelas.

É precisamente este significado humano nas coisas que tem faltado na sociedade atual, em todos os seus aspectos. Anteriormente, quando SUBIRATS referia-se à perda de beleza das cidades, ficamos pensando que é justamente a esta ausência de humanidade nas coisas que se deve a sensação de fealdade que sentimos ao andarmos pelas grandes cidades. *“É que Narciso acha feio, o que não é espelho”*, já dizia Caetano Veloso. Daí, o título deste trecho.

E, também, o fato de considerarmos a necessidade de recuperação de nossa atenção para a presença das coisas, das pessoas, da natureza, enfim: é preciso que redescubramos, além do nosso lugar no mundo, o lugar do outro, seja quem ou o quê for.

Deste modo, seja-nos permitido repetir ainda a necessidade das vivências, sobretudo as emocionais, como vimos. Na medida em que a civilização tecnológica, ao hipertrofiar seu racionalismo, acaba por violentar o humano, temos que considerar que é precisamente através da retomada daquelas vivências que este processo poderá ser minimizado, em suas conseqüências nocivas.

# ARTE E TRABALHO

*“Aconteceu-me sonhar com uma obra de grande fôlego, capaz de abarcar o âmbito dos elementos, do objeto, do conteúdo e do estilo. Certamente que isto não passará de um sonho, mas é bom imaginar, de quando em quando, esta possibilidade, hoje ainda vaga. Não é necessário precipitar as coisas: estas devem vir à luz e crescer e se, no fim, soar a hora desta obra, tanto melhor. Temos ainda de procurar. Até agora achamos fragmentos, não o todo. Falta-nos a força a nós, que não temos o apoio de um povo.”*

(Paul Klee)

## ***As formas da ação***

Seremos sempre inventores de coisas a fazer e de maneiras de fazermos estas coisas. Um estudo das transformações nessas maneiras através dos séculos poderia muito bem se constituir em algo como uma história da técnica, ou coisa que o valha. Não sendo este, no entanto, o propósito deste trabalho, cabe-nos mencionar a grosso modo uma transformação cujas consequências continuam a exercer uma influência sobre nós ainda hoje. A mudança de que estamos a falar é aquela que se efetua através do afastamento de uma concepção mágica do mundo, em favor de um "modus operandi", sobre a natureza que, em nossa era, é chamado de "científico". Não se trata de precisar, aqui, quando e como se deu este afastamento, uma vez que, segundo consideramos, aquele último se deu paulatinamente, com o surgimento das primeiras religiões e, de forma mais acentuada, com o advento de que hoje temos chamado de civilização tecno-científica, que afasta até mesmo o "sagrado" da experiência cotidiana. Expressamo-nos em termos de um afastamento do homem de uma concepção mágica do mundo, pois consideramos que esta mesma concepção não deixou de existir de todo, mesmo em nosso tempo.

Há uma mesma base emocional nas atitudes do homem primitivo que

representava animais em sua caverna, na esperança de melhor caçá-los e na daqueles, entre nós, que trazem consigo fotografias de alguma pessoa querida, para ter sempre junto a si a presença desta pessoa. É precisamente o que diz H. W. JANSON:

*“Ao representar (...) animais, o homem primitivo pretendia tê-los à sua mercê, e ao matá-los na imagem acreditava ter matado o sopro vital dos animais em si.”<sup>1</sup>*

E, na página seguinte:

*“A base emocional desta crendice ainda não desapareceu totalmente: trazemos na carteira fotografias de pessoas que nos são queridas, para lhes sentirmos a presença... e há quem rasgue retratos para exprimir o seu ódio aos retratados.”*

É-nos lícito, então, falar de um afastamento, e não de uma perda total, do homem em relação a uma concepção mágica do mundo. Afinal, como diz Marcelo FABRI: *“O homem não deixou de ser humano. Sua atividade criadora poderá levá-lo a caminhos que indiquem novas possibilidades...”<sup>2</sup>*

Porém, podemos considerar que a massacrante maioria dos homens afastou-se ao mesmo tempo voluntária e involuntariamente, daquela concepção mágica – e sagrada – do mundo. Voluntariamente porque foi através de sua atuação sobre o mundo que o homem chegou onde chegou, e involuntariamente porque muitos não têm consciência deste processo de afastamento. Mas o fato é que, uma vez afastado, por força de sua própria obra de uma concepção mágica do mundo, a força transformadora que resta ao homem atual chama-se, precisamente, trabalho. Contudo, o trabalho, por

---

<sup>1</sup> História da Arte, p. 27.

<sup>2</sup> “A presença dos Deuses”, in: Régis de MORAIS (org.), As razões do mito, p. 31.

sua vez, afastado de sua natureza artesanal, por conta da evolução de uma civilização centrada cada vez mais no uso da máquina, passa do que poderia ser uma atividade redentora do homem, para uma atividade puramente alienante e contrária à constituição humana. Com a responsabilidade de substituir a força, mítica, de interferência positiva no meio, característica do homem primitivo, o trabalho humano atual caracteriza-se cada vez mais por uma incapacidade de cumprir seu papel, ou seja, o de tornar o homem mais humano, e a vida mais feliz, pois a concordarmos com Ernst Fischer, *“o homem se tornou homem pelo trabalho”*.<sup>3</sup>

Um dos fatores mais prementes desta incapacidade é justamente a excessiva fragmentação do trabalho, que traz na sua esteira a fragmentação do próprio homem que, conforme já dizia Aristóteles, *“é produtor e produto de sua obra”*. Ou seja, uma obra fragmentada só pode engendrar um homem fragmentado, e vice-versa.

Com vistas a um estudo desta fragmentação e suas consequências, consideramos que, a nível teórico, e apenas a este nível, podemos separar a atuação do homem sobre o mundo em cinco formas fundamentais de ação, a saber: a Noesis (ação de pensar), a Lexis (ação de dizer), a Praxis (ação de fazer), a aisthesis (ação de contemplar) e a poiésis (a criação artística). À primeira vista, há uma redundância e um paradoxo na tentativa de sistematização acima. Redundância na expressão “ação de fazer” e paradoxo na expressão “ação de contemplar”.

Entretanto, considerando que é bastante difícil dizer com precisão quando alguém está sendo ativo ou passivo, ou quando é sujeito ou objeto de determinada ação, tanto a redundância quanto o paradoxo caem por terra, na medida em que tanto pode haver

---

<sup>3</sup> A necessidade da Arte, p. 254.

“atividade” na contemplação, quando realmente vivenciamos o objeto (ou a situação) contemplado e, a partir daí, assumimos uma posição crítica e criadora com relação a ele (ela), quanto pode ocorrer considerável grau de passividade no fazer, quando este último é excessivamente fragmentado, ou reduzido ao mínimo uso das potencialidades humanas.

É exemplo da primeira (contemplação “ativa”) o fato de, por exemplo, ouvirmos determinada obra musical como uma forma não apenas de entretenimento “calmante”, mas como a expressão ao mesmo tempo de uma personalidade (o autor) e de um tempo, ou seja, como uma criação humana. Ilustram a segunda (passividade no fazer) as diversas formas de (sub) trabalho verificadas no meio industrial.

Um operário, hoje, olhando para um carro, tem apenas condição de dizer: aquele parafuso fui eu quem fez, ou aquele pneu ajudei a fazer. Ou seja, o homem vai perdendo paulatinamente o contato com a totalidade do produto de seu trabalho. Pode-se argumentar que o parafuso é o produto total do trabalho do operário. E é. Mas quanta perda de capacidade criadora e cognoscitiva se verifica na comparação entre a produção de um parafuso e a de um carro. Além disso, um pintor de quadros tem condições de reconhecer seus quadros (e de reconhecer-se neles) onde quer que os encontre, e por mais reproduções que deles se façam, ao passo que um operário dificilmente o faria ao olhar para um monte de pneus.

Alguém dirá, por outro lado, que nenhum homem é capaz de produzir sozinho um carro. Isto é verdade também, a menos que lembremos dos antigos inventores (os de hoje constróem maquetas e deixam para terceiros a construção real) que construíam seu invento do começo ao fim ou, dos antigos artesãos que, cada qual em seu ramo de

atividade, “fabricavam” seus trabalhos, controlando eles mesmos todo o processo de fabricação, manipulando o objeto de seu trabalho e gerando, assim, a interiorização de um conhecimento que dificilmente encontraremos nos profissionais especializados de hoje, sobretudo nas grandes cidades.

Como diz Lúcio Kowarik:

*“O conhecimento interiorizado nas práticas imperantes no campo e nas pequenas cidades pouca serventia apresenta para o trabalho fracionado da indústria. (...) O trabalhador que sabia fazer a casa por inteiro, ao se tornar assalariado na construção civil fica reduzido a tarefas fragmentadas para ele. (...) Não ocorre um ‘ganho cultural’ mas uma perda, pois o equipamento cultural torna-se inútil num sistema que nivela o aprendizado em função de tarefas parcializadas e estanques”<sup>4</sup>.*

No rastro desta fragmentação do trabalho, aparece um outro fator, que desejamos estudar aqui, ou seja, a questão da separação entre as formas de ação de que falávamos anteriormente.

Cabe observarmos, contudo, que nenhum homem consegue, a não ser aproximativamente, fazer aquelas cinco ações, de modo a dizer exatamente o que pensa, o tempo todo. Isto se complicaria ainda mais caso se tratasse de agir, sempre, de acordo com o que se pensa e se diz. Isto pelo simples fato de que o homem é um ser de contradições. É preciso observar, contudo, que a contradição ocorre no âmbito do conteúdo do que o homem diz ou pensa, em relação ao que ele faz, e não em relação à forma destas ações. Ou seja, o homem é contraditório porque sua praxis muitas vezes nega seu discurso, ou seus pensamentos mais recônditos. Mas isto não

---

<sup>4</sup> Cidade – Usos e Abusos, p. 18.

impede que o ato de pensar, de sentir e de fazer, por exemplo, existam simultaneamente.

Sabemos que, historicamente (entre outros fatores), é da separação do ato de fazer e pensar que têm nascido a dominação, a exploração do homem pelo homem, uma vez que se estabelece quem deve pensar e quem deve fazer, estes sempre a maioria. E essa maioria, destinada ao fazer humano braçal, uma vez imposta a divisão do trabalho, vem sendo, há séculos, destituída da capacidade (e da necessidade) de pensar, pois seu trabalho, cada vez mais fragmentado e especializado, exige cada vez menos que se pense e cada vez mais que se produza.

Mas ainda é preciso considerarmos o que temos chamado de “ação de contemplar”. Há sempre alguma ação no ato de “recebermos” uma obra de arte, por exemplo. Há sempre um pouco de “poiésis” na “aisthesis”. Como diz Maria CRUZ, falando sobre a literatura:

*“A recepção de uma obra literária é entendida como um processo complexo no qual a obra é recriada, tornando-se assim um produto da sua interação com o leitor. A recepção seria portanto, também, de uma certa forma, uma produção.”*<sup>5</sup>

Maria Tereza CRUZ refere-se à chamada estética da recepção e, na mesma página, continua dizendo ser tal estética *“um discurso (...) que poderíamos tanto apelidar de ‘estética da recepção’ como de ‘poética da recepção’”*. (Grifos da autora).

Temos, pois, que não existe separação entre aquelas cinco formas de ação de que falávamos anteriormente, ainda mais se considerarmos a aisthesis como o “ato de sentir”, congênito ao homem (e a todo ser que se possa chamar de vivo).

---

<sup>5</sup> A Estética da Recepção e a Crítica da razão impura, p. 57.

É preciso, ainda, que façamos mais um esclarecimento, antes de prosseguirmos. Isto é, temos usado até aqui os termos *praxis* e *poiésis* como distintos. Doravante, contudo, consideraremos que não existe, necessariamente, tal separação. Entre os gregos, considerava-se como *praxis* aquela ação que não tem como fim produzir nada alheio ao homem, por contraposição à *poiésis*, ou à produção de objetos “artísticos”. É como observa Adolfo Sánchez VÁSQUEZ<sup>6</sup>:

*“Praxis, em grego antigo, significa ação de levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou a sua atividade. Neste sentido, a ação moral – da mesma maneira que qualquer tipo de ação que não engendre nada fora de si mesma – é, como diz Aristóteles, praxis; pela mesma razão, a atividade do artesão que produz algo que chega a existir fora do agente de seus atos não é práxis. A esse tipo de ação que cria um objeto exterior ao sujeito e a seus atos se chama em grego (...) poiésis, que significa literalmente produção ou fabricação.”*

No entanto, consideramos que em nossa época os termos em questão têm tomado significados distintos, e que ainda subsiste certa dimensão criadora em algumas formas mais vivenciadas de trabalho, bem como na produção de obras de arte, cremos poder usar, a expressão “*praxis poética*”, entendida como *praxis* criadora tanto para aquelas formas de trabalho como para o trabalho artístico.

Além disso, como em qualquer ato moral, há sempre (ou pelo menos deveria haver) certa dose de escolha no trabalho do artista, o que o torna, neste sentido, uma ação moral. “*A obra de arte*”, diz Dino FORMAGGIO, “*constitui sempre um*

---

<sup>6</sup> Filosofia da Praxis, p. 4.

*empenhamento comunitário diretamente ligado às escolhas éticas do homem.”<sup>7</sup>*

Voltaremos a este assunto no próximo capítulo. Por ora, o que nos interessa é o fato de que não existe, na prática, a forçada separação que querem fazer entre as formas de ação de que temos falado, notadamente entre o pensar, sentir e o fazer. E a idéia de não existir tal separação serve de argumento tanto para aqueles que vêem as condições de trabalho atuais de um ponto de vista negativo, pessimista, quanto para os que as vêem de maneira otimista.

No primeiro caso, aceitando a não-separação entre o fazer, o pensar e o sentir, teremos que o trabalho, malgrado a sua fragmentação, ainda guarda algo de criador (e este será um de nossos pressupostos aqui) pois ainda resta nele um pouco de sua capacidade benéfica ao humano.

No segundo caso, isto é, para os que ainda vêem com otimismo as condições atuais (como é o nosso caso), a interação entre a praxis criadora e o pensamento, só vem reforçar o ponto de vista de que o trabalho ainda é viável.

De fato, se queremos nos aproximar da razoabilidade, temos que não esquecer a relação dialética que existe entre trabalho e arte. Isto é: nem todo trabalho aliena e destrói; nem toda arte é libertadora. Em outras palavras, nem todo trabalho é servidão (no sentido negativo desta palavra); nem toda arte é redenção.

Repetidas vezes, tem-se ligado o trabalho ao campo da necessidade e a arte àquele da liberdade. Diz-nos Dino FORMAGGIO, falando a este respeito:

*“Durante séculos, o trabalho moveu-se sob o crisma da maldição de Adão. De tal modo que muitos teóricos não escaparam à tentação de relegar o trabalho para estes*

---

<sup>7</sup> Arte, p. 128.

*signos da alienação destrutiva e da maldição. Em oposição a esta concepção, a arte era vista como a antítese do trabalho, a produção livre e feliz contraposta à fadiga embrutecedora e bestial, escravizante e dolorosa, do trabalho.”<sup>8</sup>*

Por outro lado, costuma-se separar as obras mecânicas das obras artísticas baseando-se na separação de meio e fim, nas primeiras, ou na união de meio e fim, nas segundas. Mas mesmo esta separação, hoje, perde seus fundamentos e, segundo FORMAGGIO, tornou-se “*débil e infundada*”<sup>9</sup>.

Na verdade, atualmente, temos que caminhar na direção de uma concepção mais ampla tanto de arte quanto de trabalho, senão do próprio homem. Depois de Hegel e de Marx, entre outros, cumpre ter em mente a relação dialética de que falávamos.

E segundo, ainda, FORMAGGIO, é preciso “*chegar-se a uma noção de trabalho mais ampla e não apenas economicista, nas suas antinomias de força alienadora e alheadora e de força libertadora e humanizante*”<sup>10</sup>.

Neste sentido, podemos citar Karel KOSIK, quando este diz:

*“A ação humana objetiva que transforma a natureza e nela inscreve significados é um processo único, executado por necessidade e sob a pressão de uma finalidade exterior, mas que ao mesmo tempo realiza os pressupostos da liberdade e da criação livre. A separação deste processo único em duas esferas, aparentemente independentes uma da outra, não provém da ‘natureza das coisas’, mas é um produto historicamente transitório; enquanto a consciência estiver prisioneira desta separação, isto é, enquanto não lhe descobrir o caráter histórico, ela opõe o trabalho e a liberdade,*

---

<sup>8</sup> Op. cit., p. 111.

<sup>9</sup> Op. cit., p. 111.

<sup>10</sup> Op. cit., p. 112.

*a atividade objetiva e a imaginação, a técnica e a poesia, como dois modos independentes de satisfazer as aspirações humanas.”*<sup>11</sup> (Sublinhado nosso).

Temos que considerar, no entanto, que a busca de uma concepção de trabalho passa ainda por um outro problema, o qual já mencionamos anteriormente, ou seja, a questão da fragmentação do trabalho e do próprio homem contemporâneo. Tendo em vista, porém, que esta fragmentação já não se restringe mais somente ao âmbito do trabalho, mas encontra-se mais ou menos presente em todos os aspectos da existência humana atual, mormente no lazer, achamos por bem tratar dela no item seguinte.

### ***Trabalho, lazer e arte***

Como dizíamos acima, não só o trabalho, mas também o lazer carrega seus problemas. Ironicamente, nossa época nos parece ser uma época de transição, de modo que muitos problemas que antes se verificavam somente com relação ao trabalho, hoje começam a transferir-se – por conta do próprio homem – para o campo dos lazeres. De fato, a pertinência de todas as considerações que até aqui temos feito repousa num pressuposto óbvio: que haja trabalho para todos os que estejam aptos para trabalhar.

Entretanto, não é preciso muito esforço para notar que não é este o caso. Fala-se hoje, não só no Brasil, mas em outras regiões mais pobres do mundo (e mesmo em algumas não tão pobres assim, como a ex-Alemanha Oriental, por exemplo) naquilo

---

<sup>11</sup> Apud. Dino FROMAGGIO – Arte, p. 113.

que podemos chamar de “zonas de exclusão”. Tais zonas possuem três características básicas: primeiro, em se tratando de países pobres inteiros, sofrem o problema da inserção no que se tem chamado de “nova ordem mundial” (problema devido ao qual nos têm acenado, nossos governantes, com a temerária bandeira da modernização, a qualquer custo). Segundo, caracterizando-se por determinados contingentes de população em idade de trabalho, residentes sobretudo nas periferias (mas não só nelas) das grandes cidades do mundo, contingentes estes que estão simplesmente à margem (daí o nome de zona de exclusão), estão excluídas, simplesmente, de qualquer processo produtivo. Terceiro, no caso de países pobres, estes mesmos contingentes já estão sendo chamados de “inclassificáveis” – não se entenda desclassificados. Ou seja, a pobreza e as más condições gerais de vida são tamanhas que, unidas à completa marginalização em relação ao trabalho, impossibilitam a inserção destes contingentes em qualquer classificação, em qualquer classe social. São simplesmente miseráveis (não se veja aqui, nenhum sentido pejorativo). São, na verdade, grupos de seres humanos tornados miseráveis, pelas atuais condições de vida. E já não se trata mais dos chamados “exércitos de reserva” de mão-de-obra. Cada vez mais diminui a alternância, no emprego, pelo fato de que, quem tem trabalho agarra-se a ele, muitas vezes obsessivamente, como se estivesse a dizer: ruim com trabalho, pior sem ele.

Assim sendo, o de que primeiro temos que lembrar, ao abordamos a questão do lazer, é que, se para muitos ele ainda é uma questão de alternância com o trabalho, para um número cada vez maior de pessoas, já começa a ser uma situação forçada. Neste sentido, também, é que dizíamos que estamos numa situação de transição. Ou

seja, se antes se atribuía o constrangimento ao tempo de trabalho, hoje começamos a verificá-lo com relação ao lazer. Em segundo lugar, temos que lembrar sempre de não transferir para o lazer os erros, ou as considerações demasiadamente parciais, por vezes maniqueístas até, que temos atribuído ao trabalho. Em terceiro lugar, sabemos que uma mudança nas condições de trabalho e de lazer passa por mudanças mais amplas no seio da sociedade, mudança de valores, de pressupostos, mudanças econômicas, etc.

Não podemos nos esquecer, no entanto, de que, se estamos na atual situação mundial, é por conta de nossos próprios atos, de nossas próprias escolhas, considerados no conjunto da humanidade, historicamente falando. E é justamente por isso que podemos mudar. Nós construímos a situação atual, achamos os meios para tal. Temos, pois, que encontrar as maneiras de melhorar o mundo e nossa existência. E, indubitavelmente, podemos fazê-lo. Isto é tarefa de cada homem, sobretudo daqueles que, como nós, mal ou bem, ainda têm a possibilidade de exercer as próprias potencialidades, sejam elas quais forem, desde de que o façamos sem prejudicar ninguém. E, digamos mais: exercer as próprias possibilidades, podendo fazê-lo, é um dever de todo homem para com os outros homens, para com o conjunto da sociedade em que vive. Muitos, entretanto, simplesmente encontram-se privados de toda oportunidade de fazer isso, pelas próprias condições desta sociedade. Desta forma, criar condições para que todos exerçam suas potencialidades é apenas a outra face daquele dever. Contudo, deixemos a continuação deste assunto para o próximo capítulo. Por enquanto, voltemos à questão da fragmentação, que anunciamos anteriormente.

Como dizíamos, ela não se limita ao campo do trabalho, já há tempos. A própria existência humana acha-se fragmentada. Mal comparando, é como se estivéssemos a procurar o fio de uma meada feita de muitos pedaços de fios, e cada ponta que puxamos nos revelasse apenas uma ínfima parte da meada. Que esta fragmentação da vida deriva daquela do trabalho é o que até aqui temos dito. Dizíamos, também, que é da diminuição da necessidade de pensar, operada pela excessiva fragmentação do trabalho, que nasce a exploração do homem pelo homem.

No entanto, já não podemos atribuir mais estes problemas só ao trabalho. Como já dizia Paul CHAUCHARD, em 1968, *“transportamos para o lazer os nossos maus hábitos”*<sup>12</sup>. CHAUCHARD refere-se aos maus hábitos do trabalho, ou seja, e enervamento, a pressa, a incapacidade de repousar, de parar, a superagitação etc.

Mas, gostaríamos de fazer notar um outro mau hábito, derivado da fragmentação, ao qual daremos especial atenção, ou seja, a questão da repetição. Temos, todos nós, uma tendência forte para a repetição, a ponto de esta tendência gerar inquietação e, mesmo, medo, quando se trata de realizar novas vivências. É o caso, por exemplo, do operário que, depois de algum tempo trabalhando numa mesma função, dá mostras de instabilidade, ao ter que mudar de trabalho. Como diz Georges FRIEDMANN:

*“... ficamos impressionados, no curso de nossos estudos de empresa, com as respostas freqüentemente dadas a respeito de serviços organizados em cadeia, por operários, que manifestavam antes, durante os primeiros meses de seu trabalho, sinais de instabilidade e inquietação: eles se instalam a seguir nestes postos (...) e recusam assumir qualquer risco (...), mudando de ocupação na fábrica ou procurando alhures uma outra (...)”*.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Trabalho e Lazeres, p. 47.

<sup>13</sup> O trabalho em migalhas, p. 168.

O que nos parece patente, aí, é o fato de acabar havendo certo sentimento de satisfação na repetição. É o caso, por exemplo, de certa operária de relojoaria mencionada pelo mesmo FRIEDMAN. Diz ele: *"Há anos ela perfurava, no mesmo lugar, o mesmo ponto na platina de um relógio e recusava a menor mudança, seja apenas a de perfurar um outro buraco na mesma peça."*<sup>14</sup>

No plano psicobiológico, este gosto pela repetição poderia chamar-se automatismo. Já no plano do lazer, esta tendência para a repetição manifesta-se, a nosso ver, nos chamados "Hobbys", embora haja um aspecto positivo no "Hobby", na medida em que, nele pelo menos o Homem "comanda" todo o processo de trabalho. Além disso, há a questão da escolha, ou seja, cada um escolhe o Hobby que quer praticar, dentro de suas possibilidades econômicas.

No entanto, já esta última observação nos revela um aspecto negativo do "Hobby", ou seja, nem todos têm condições de praticar o Hobby que gostariam, o que leva muitos a se acomodarem com os entretenimentos domingueiros, como, por exemplo, certos programas de televisão.

Ocorre aí, um fenômeno muito comum a todos nós, ou seja, muitas vezes nos acomodamos e não buscamos novas vivências, preferindo fazer, todo domingo, por exemplo, a mesma coisa, com a qual estamos acostumados, às vezes há anos. O que chama nossa atenção aqui é a questão da acomodação que, pensamos, deriva do hábito da repetição excessiva no trabalho. Ou seja, o gosto pela repetição insere-se também nos outros aspectos de nossa vida, notadamente no que temos chamado de lazer.

---

<sup>14</sup> Ibid., p. 169.

Não se trata aqui, quando falamos em busca de novas vivências, de se correr desenfreadamente em busca de novas sensações, a cada momento. Trata-se de buscar novas oportunidades de crescimento pessoal, que melhorem nossas possibilidades de nos cultivarmos enquanto pessoas.

Por último, resta considerar que o fato de muitos terem seus “Hobbies” não resolve o problema da fragmentação do trabalho (e do Homem). Pelo contrário, serve, usando uma expressão popular, para “pôr panos quentes” no problema, uma vez que a relação do homem com seu trabalho não muda muito. Acreditamos, por isso, que o problema da fragmentação do trabalho deva ser “atacado” no âmbito do ambiente de trabalho. Ora, posto que a fragmentação da vida e do homem, segundo vários autores, deriva da divisão do trabalho, temos que tratar de melhorar as condições de trabalho. Como dizia ainda Paul CHAUCHARD, *“não se resolverá a desumanidade do trabalho pela humanização dos lazeres.”*<sup>15</sup>

É certo que um aumento qualitativo e em certo sentido quantitativo nos nossos lazeres melhoraria nossa vida, no geral, mas o trabalho sempre existirá. Uma “civilização dos lazeres” que se coloca num futuro onde a automação terá substituído o homem, sobretudo nos serviços mais degradantes e repetitivos, e onde os homens ficarão entregues ao tédio por “não terem o que fazer”, é algo que envolve uma série de problemas.

Causa-nos certo arrepio pensar, por exemplo, num país como o nosso, onde as desigualdades sociais são enormes, numa situação onde a maioria não tivesse trabalho. Seria um problema muito grande encontrar ocupação para todos. De certa

---

<sup>15</sup> Trabalho e Lazer, p. 65.

forma, como já vimos, este problema já existe, patente na marginalização com relação ao trabalho, que é causa, entre outros fatores, do aumento da criminalidade, do caos social, que se manifesta, vez ou outra, nos saques a supermercados, por exemplo.

De modo que o problema de se encontrar ocupação para todos esbarra fortemente no problema econômico, no sentido de que, como vão se sustentar os que estiverem “à toa”? Supor que nosso país terá atingido condições econômicas par isso é uma saída, mas a bastante longo prazo.

De modo que o lazer não se coloca como alternativa para um trabalho que terá sido suprimido, uma vez que o trabalho terá de existir, obviamente. Diz-nos, novamente, CHAUCHARD:

*“Que semelhante problema (o da civilização dos lazes) se ponha num futuro mais ou menos longínquo é duvidoso, pois as máquinas terão sempre necessidade dos homens; simplesmente, o gênero de atividade que será proposta será diferente”* <sup>16</sup>.

Como vemos, não se resolverá o problema do trabalho, agindo fora dele. O lazer coloca-se hoje como uma necessidade, mas este mesmo lazer deve ser entendido como tempo livre, simplesmente, ou como uma atividade? Como observa Herbert READ:

*“Lazer é uma palavra que mudou sutil e vagarosamente de sentido no curso dos últimos cem anos (READ escreve em 1966). Ela costumava significar nada mais que ‘tempo’ ou ‘ocasião’, ‘oportunidade’. ‘Se vosso lazer está à disposição’, diz uma das personagens de Shakespeare, ‘eu queria falar convosco’. Expressões que ainda hoje*

---

<sup>16</sup> Op. Cit., p. 46.

*usamos, como 'at your leisure', conservam esse sentido original".<sup>17</sup>* (Grifos do autor).

Em nota de rodapé, o tradutor de READ esclarece que se trata do inglês "leisure" que se traduz correntemente por lazer. E que tanto lazer como "leisure" provêm do latim "licere" = ser lícito, ser permitido.

Mas, hoje, ainda segundo READ, quando falamos em lazer, não nos estamos referindo a arranjar tempo para fazermos algo.

*"O lazer", prossegue READ, na mesma página, "não significa mais um espaço assegurado com alguma dificuldade contra a pressão dos eventos: significa antes um vazio indefinido para o qual devemos inventar ocupações. O lazer é um vácuo, um estado insensato de desocupação – uma desocupação da mente e do corpo – foi parar nas mãos dos sociólogos e psicólogos: para estes especialistas, é mais que um problema – é uma doença".*

Isto de certa forma contradiria o que dizíamos acima, não fosse o fato de que o problema do trabalho permanece, isto é, embora tenhamos mais tempo do que outrora, a civilização dos lazers ainda segue sendo uma utopia. Nosso mundo é irremediavelmente outro, com relação ao de há cem anos. Temos que conviver com suas necessidades e contingências e procurarmos minimizar suas consequências nocivas que, de fato, existem.

Citamos ainda READ, quando este diz:

*"Não consigo lembrar-me de outra mudança tão sintomática de nossa degenerescência, de nosso mal-estar civilizado, como essa mudança no significado de 'lazer'. O hábito mental que ela representa se encontra tão profundamente arraigado*

---

<sup>17</sup> A redenção do Robô, p. 50.

*que temo que me será difícil tornar clara a possibilidade de uma atitude, de um modo de vida diferente*".<sup>18</sup> (grifo nosso).

Realmente, os problemas colocados pela relação trabalho-lazer criam uma situação que força muitos de nós a sentirmos saudades de uma sociedade de artesãos, colocando a oposição entre trabalho artesanal e trabalho industrializado. No entanto, se pararmos para pensar na dificuldade (e mesmo na impossibilidade) de reinstalarmos tal sociedade, hoje, temos que, forçosamente, pensar em outra alternativa. READ diz não se lembrar de uma mudança tão sintomática de nossa degenerescência quanto a mudança em nossa idéia de lazer. Talvez estejamos adiantando as coisas, mas queremos mencionar aqui, uma mudança ocorrida em nosso século, em relação sobretudo a arte e ao trabalho, ou seja: a perda da dimensão utópica da vida, do trabalho, da arte, do lazer. Do que temos saudade, na verdade, não é de outra situação, mas de um tempo em que ainda tínhamos esperança. Portanto, como diziam HORKHEIMER e ADORNO *"não é o caso de se conservar o passado, mas sim de resgatar as esperanças passadas."*<sup>19</sup>

Não é o caso, portanto, de se negar a situação atual, simplesmente; é o caso de se trabalhar com o que se tem, acreditando que mesmo aí há alguma coisa de positivo. Trata-se de se considerar a dialética entre o trabalho e arte, entre constrangimento e "liberdade", entre coerção e espontaneidade. Dizemos isso porque muitas vezes se costuma colocar a arte como opção para o lazer, de modo que o homem, uma vez liberado de suas obrigações, vá dedicar-se à arte, como maneira de ocupar seu tempo

---

<sup>18</sup> Op. cit., p. 50.

<sup>19</sup> Apud. Eduardo SUBIRATS, Da Vanguarda ao pós-moderno, Epígrafe

ocioso.

É preciso perguntar, antes de tudo, o seguinte: colocar a arte como passatempo para um homem ocioso não é dizer, implicitamente, que arte é coisa de quem não tem o que fazer? Somos tentados a responder positivamente. Parece-nos que, o fazendo, estaríamos cedendo ao velho preconceito grego contra a arte, contra os trabalhos manuais que, como sabemos, vem na esteira do preconceito contra a matéria, contra a corporeidade mesma. Preferimos, no entanto, tratar destas questões no próximo item.

### ***O fazer e o fazer-se***

Propositadamente, deixamos para tratar das relações entre arte, lazer e trabalho sob o título acima, pois pensamos que não se pode considerar a arte como algo desligado da vida em geral. Tanto quanto qualquer trabalho, a arte é um meio de transformação social. De modo que quando a consideramos relativamente ao trabalho e ao lazer, não a podemos ver como algo a se fazer aos domingos, mas como algo que carrega em si considerável quantidade de trabalho, no sentido de que, na “técnica artística” há uma matéria a ser transformada.

“A aventura da Arte”, observa FORMAGGIO<sup>20</sup>, “a sua dramaticidade hermética, é a entrada na coisa, material, a imersão nela, corpo a corpo, da própria praxis, do próprio conhecimento e do próprio projeto, a sua violentação até levar ao nascimento de um novo significado”.

---

<sup>20</sup> Arte, p. 123.

Por sua vez, o trabalho não se restringe somente a seus aspectos econômicos, mas como diz o autor acima,

*“É algo de muito vasto e total, de mais profundamente existencial: como tal, refere-se a cada transformação da natureza em cultura, diz respeito a toda transformação da animalidade em humanidade, a toda mediação dialética que transforma o inerte no novo, o desumano no humano...”<sup>21</sup>*

De forma que, aqui, se prenuncia uma das bases daquela dialética entre arte e trabalho de que falávamos anteriormente, isto é, a matéria, na sua dupla face de materialidade natural e social e na sua dupla relação com o trabalho e com a arte, ou seja, a de algo a ser transformado, mas também de algo que, em se transformando já traz em si novas determinações, novos significados. E sabemos que, no caso mais íntimo, para o homem a materialidade se traduz em sua própria corporeidade. De modo que, quando falamos em transformação do mundo pelo trabalho e pela arte, estamos falando em autotransformação.

Por outro lado, voltando à questão do lazer, tem-se que muitas vezes se coloca o mesmo como diversão. Examinando melhor esta questão, podemos voltar a citar READ:

*“A existência da maior parte das pessoas se divide em duas faces tão distintas como o dia e a noite. Nós as chamamos ‘trabalho’ e ‘diversão’. Trabalhamos tantas horas por dia, e, quando nos damos o mínimo necessário para atividades como comer e fazer compras, gastamos o resto do tempo em várias atividades a que chamamos ‘recreação’, uma palavra elegante que indica que não nos divertimos nem mesmo em*

---

<sup>21</sup> Op. cit., p. 112.

*horas de lazer, mas gastamos em várias formas de função passiva a que chamamos 'entretenimento' ”<sup>22</sup>* (Grifos do autor).

Depreendemos daí não só a divisão feita pelo autor entre trabalho e diversão, mas entre o que ele chama de diversão ativa e diversão passiva, ou entretenimento.

Observamos, de passagem, que é precisamente pela dificuldade de precisarmos a fronteira entre diversão ativa e passiva, que estamos propondo a noção de vivência, neste trabalho, como forma de resolver esta dicotomia. E foi pelo mesmo motivo que esboçamos, antes, uma tentativa de esquematização das formas de ação.

Mas, como vínhamos dizendo, READ defende “a diversão ativa”, de que nossa sociedade anda bastante carente.

*“Nove de cada dez filmes ou programas de televisão parecem não deixar absolutamente impressão alguma na mente ou na imaginação de quem os vê: poucas pessoas podem fazer um relato coerente sobre o filme que viram há duas semanas, e após intervalos mais longos precisam dirigir-se a gerência para verificar se não estão indo assistir ao mesmo filme pela segunda vez”.<sup>23</sup>*

Os defensores da chamada “estética da recepção” teriam algo a dizer sobre isso. Mas READ entende que o entretenimento deve ser ativo, caso em que só então deve ser chamado de “diversão”. Exemplo de diversão, para READ, seriam, por exemplo, participar de um bom jogo de futebol, dançar, atuar numa peça de teatro etc. Ou seja, qualquer atividade de que participemos “ativamente”, e que não seja propriamente

---

<sup>22</sup> Op. cit., p. 51.

<sup>23</sup> Op. cit., p. 52.

trabalho. Por nosso lado, preferíamos dizer: qualquer atividade que realmente vivenciamos, mesmo o próprio trabalho. O próprio READ diz, na mesma página:

*“Temos que viver a arte se quisermos ser permeados pela arte. Devemos pintar, de preferência a apreciar quadros, tocar instrumentos em vez de ir a concertos, dançar, cantar e atuar nós mesmos, engajando nossos sentidos no ritual e na disciplina das artes. Então, uma coisa pode começar a acontecer: passarmos a ter influência sobre nossos corpos e nossas almas”.* (grifos nossos). Tenha-se em mente, aqui, as considerações que fizemos sobre o corpo, na obra de Don JOHNSON, no capítulo anterior).

READ considera ainda que, somente então o entretenimento poderá ser visto como contrastando com o trabalho. Não se trata, porém, tanto de separar as duas coisas, mas de fazer com que de alguma forma as duas se interpenetrem.

Temos mencionado aqui, a dialética entre trabalho e arte, e temos visto que o que une as duas coisas é a sua capacidade transformadora, da natureza e do homem, enfim, da materialidade natural e social, como temos visto. Salientamos que, ao defendermos a idéia de uma dialética entre arte e trabalho, não estamos tentando facilitar nosso raciocínio, “servindo ora a Deus, ora ao Diabo”. Pelo contrário, pensamos que somente fazendo valer esta dialética é que podemos chegar a uma solução (entre outras possíveis) para os problemas que envolvem o trabalho, o lazer e a arte, em nosso tempo.

Mas falávamos, acima, da capacidade transformadora tanto da arte como do trabalho humano. Ora, sabemos que tanto ao processo, como aos resultados desta força transformadora do homem podemos chamar cultura. Na medida mesma desta sua

capacidade de transformação do homem, ou seja, na medida em que é capaz de inventar, de criar novas maneiras de viver, é que podemos falar que a cultura humana é algo dinâmico. Entretanto, não podemos confundir este dinamismo com a verdadeira enxurrada de informações, apelos propagandísticos e publicitários, sons, cores, formas etc. que a toda hora nos invadem os sentidos por todos os meios possíveis e que não conseguimos, senão a muito custo, concatenar. Trata-se, aqui, do que READ chama de “cultura exibicionista”.

Diz ele:

*“Exibições de pintura e escultura, de tapeçaria francesa ou totens australásicos; concertos de música clássica, de música moderna ou chinesa; operas de Viena ou Balé da Rússia – sim, tudo muito interessante, um pouco extenuante se tentarmos acompanhar o ritmo acelerado de tudo isso; e não há dúvida de que é tudo um acréscimo à nossa curiosa coleção de impressões estranhas, de fatos desconexos e nomes mal lembrados, que guardamos em algum canto de nosso cerebelo e que denominamos ‘conhecimento’ – e que desenterramos deste receptáculo nebuloso e superpovoado quando queremos demonstrar ‘cultura’”<sup>24</sup> (Sublinhado nosso).*

Estamos fazendo estas considerações porque muitas vezes se associa cultura a lazer, e vice-versa. Mas temos que lembrar de que apenas o amontoamento daqueles dados, na nossa mente, seja ele chamado de lazer ou do que for, não pode ser considerado como cultura, pelo dinamismo intrínseco desta. “Cultura”, diz por sua vez

---

<sup>24</sup> Herbert READ, op. cit., p. 52.

Paul CHAUCHARD, *"é o esforço que devemos fazer para nos humanizarmos, para uma melhor realização das nossas possibilidades no plano individual e no plano coletivo"*.<sup>25</sup>

Eis, portanto, mais uma razão pela qual, tanto o lazer quanto a arte e o trabalho devem ser vistos em sua relação dialética, visto estarem inseridos no bojo daquele esforço, a modo interagente, e não excludente. Vimos anteriormente, que as contradições se dão para o homem apenas no nível do conteúdo do que ele pensa, diz, faz e sente, mas que estas formas de ação podem perfeitamente coexistir simultaneamente. Do mesmo modo, lazer, arte e o trabalho se contradizem no plano de seu conteúdo (maior ou menor poder de transformação), mas não quanto a sua forma, no sentido que, em qualquer ramo de trabalho, podemos ainda encontrar homens satisfeitos e que gostam do que fazem, o fazem bem e o encaram mesmo como diversão.

Ao passo, por exemplo, que um artista pode estar muito insatisfeito com o que faz, como de resto todo artista verdadeiro está.

De modo que as fronteiras entre trabalho, arte e lazer vão-se diluindo para dar lugar a um modo ao mesmo tempo de produção e de criação, a que chamaremos, junto com Dino FORMAGGIO, de técnica artística. Diz ele:

*"No antigo discurso idealista e metafísico, a técnica artística, em vez de se apresentar como ponte de livre reconhecimento entre o trabalho e a arte (...) era relegada para o meio subsidiário, não substancial e não necessário, completamente distinto da arte e a ela exterior. Falava-se da técnica artística como de um preceituário de ofício. (...), como as boas regras para misturar ou apurar as cores, ou quaisquer outras incluídas nos manuais. Mas trata-se de algo fundamentalmente diferente daquilo*

---

<sup>25</sup> Op. cit., p. 109.

*que hoje comporta uma adequada tomada de consciência, especialmente depois de tudo o que a arte contemporânea revelou”.<sup>26</sup>*

De fato, a arte contemporânea, na busca de uma sistematização, muitas vezes forçada, de todas as possibilidades da técnica artística, criou, como sabemos, certa intencionalidade dominante, certas concatenações e estruturas pré-estabelecidas, certos artifícios lúcidos nas construções de obras de arte, poemas, etc. É o caso, por exemplo, da chamada Filosofia da Composição, de Edgar Allan POE ou, mais generalizadamente, a semiótica. No entanto, segundo FORMAGGIO, seria um erro supor a técnica artística como um trabalho totalmente intencional e voluntário, do intelecto. Citando o psicólogo Jerome BRUNER, FORMAGGIO menciona três tipos de produtividade, ou, na expressão de BRUNER, de “surpresa produtiva”, a saber: um “precisional”, típico das formulações da ciência, um “formal”, típico da lógica e da matemática, e um “metafórico”, que, como diz FORMAGGIO, “faz a conexão de zonas ou aspectos da experiência anteriormente separados, sendo esta união efetuada através de processos sintéticos peculiares que pertencem exclusivamente a esfera de arte”.

Mas, embora FORMAGGIO considere este conhecimento metafórico típico da Arte, na página seguinte diz:

*“A atividade combinatória da técnica artística é do tipo da produção metafórica, da ‘mão esquerda’ (...), lado do sonho, da metáfora, da intuição criadora (...) da sabedoria heurística do corpo (...). Também as grandes hipóteses da ciência são dons que nos chegam pela ‘mão esquerda’: isto é, o conhecimento intuitivo, que prepara as novas*

---

<sup>26</sup> Dino FORMAGGIO, op. cit., p. 120.

*conexões metafóricas das quais unicamente se liberta o salto qualitativo de cada conhecimento, na ciência como na arte, o novo". (sublinhado nosso).*

Notemos que o autor expande também para a ciência (e poderíamos dizer, para a tecnologia) o que chama de conhecimento metafórico. Eis, portanto, mais uma base sobre a qual defendemos a já mencionada dialética entre arte e trabalho, ou seja: a arte fecunda o trabalho; o trabalho, com seus princípios racionais, organiza a arte.

Mas, a esta altura, gostaríamos de mencionar um outro problema, que se nota hoje, no trabalho. Com a progressiva mecanização, os trabalhos repetitivos transferem-se para máquinas que, no entanto, precisam ser controladas. Ocorre que o controle destas mais, notadamente os computadores, requer um trabalho acentuadamente intelectual. Ou seja, o trabalho manual tende a ser cada vez mais substituído pelo trabalho intelectual. De maneira que, como diz Anthime CORBON, "*a máquina invade, cada vez mais, o campo de ação do operário manual, e que, levando o sistema às suas últimas consequências, a função do trabalhador se tornaria cada vez mais intelectual.*"<sup>27</sup>

Tal perspectiva nos assusta porque, em nossa sociedade, dá-se grande importância ao intelectualismo, notadamente, no campo de educação. De modo que a arte, ao basear-se no que FORMAGGIO chama de "*sabedoria heurística*" do corpo, sabedoria que se traduz nas diversas formas de trabalho manual e corporal, de uma maneira geral, torna-se cada vez mais necessária, para a sociedade atual, no seu interagir com o trabalho.

---

<sup>27</sup> Apud. FRIEDMANN, O trabalho em migalhas, p. 7.

Mas para que tal interação se dê mais satisfatoriamente, é preciso que a arte seja libertada de uma vez por todas de certos preconceitos históricos sobre ela. Notadamente aquele que a considerou, durante séculos, como um trabalho de baixo nível, como algo ligado à matéria e, portanto indigno.

A obra-de-arte implica certa quantidade e qualidade de trabalho, propriamente dito. A técnica artística é o trabalho da arte. Ora, em todo trabalho está implícito um saber, um conhecer fazendo, que se insere na sociedade, em todas as suas antinomias de necessidade e liberdade. De modo que, longe de ser um vício solitário, a arte, como diz novamente FORMAGGIO, *“torna-se um hino à vida associada”*.<sup>28</sup> A arte penetra a dupla materialidade, social e natural do homem para a fecundar, para aí engendrar novos significados. *“Não existe”* diz FORMAGGIO, no mesmo lugar, *“práxis corpórea (...) que não seja um movimento de superação e de ulteriorização”*.

Ora, para nós, este movimento de superação é a própria existência humana, seja individual, seja coletiva. A obra-de-arte deve ser sempre um empenhamento comunitário, com já vimos. Deve, pois, abandonar os mantos dominicais em que se têm envolvido muitas reflexões sobre arte, até hoje, para embrenhar-se no mundo do trabalho, da transformação. *“A vida da arte”*, diz ainda o autor acima, *“mais encontra sua forma adequada, quanto mais é pensada fora das roupas festivas (...). Ela não pertence ao descanso, mas à luta concreta dos dias de trabalho”*.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Op. cit., p. 122.

<sup>29</sup> Op. cit., pp. 128-129.

É, portanto, neste embrenhamento da arte no universo do trabalho, deste confundir com o trabalho e com o lazer; é através desta dialética, que o fazer humano pode tornar-se um fazer-se para o homem, tanto individual quanto coletivamente.

# ARTE E ÉTICA

## ***Necessidade, possibilidade e Ética***

Neste capítulo, procuraremos estudar as relações entre Arte e Ética, tendo em vista o fato de que esta última tanto quanto a primeira, historicamente, sempre gozou de considerável importância na vida humana. Trata-se, mais especificamente, de buscar determinar porque ainda é possível dizer-se que a Arte pode melhorar moralmente o homem.

Antes, porém, precisaremos esclarecer em que sentido utilizaremos os termos Ética e Moral, neste trabalho. Segundo Adolfo Sanchez VASQUEZ, “*moral vem do latim mos ou mores ‘costume ou costumes’ no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. (...) Ética vem do grego ethos, que significa analogamente ‘modo de ser’ ou ‘caráter’ enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem*”<sup>1</sup>.

Os significados acima certamente ficam a dever aos significados que os dois termos têm tomado atualmente, na medida em que a Ética, tendo como objeto de estudo as relações morais entre os homens, tem assumido caráter mais científico do

---

<sup>1</sup> A. S. VASQUEZ - Ética, p. 14.

que filosófico; (tanto quanto isso é possível) neste sentido subsidiada por outras ciências como a psicologia, as ciências sociais, a antropologia, etc.

No entanto, a Ética como a Arte, em qualquer tempo, não podem prescindir de uma concepção filosófica do homem, que situe este último no mundo, como um ser social, histórico, sensível e criador.

Por outro lado, sendo este um trabalho que se pretende de cunho filosófico, fica excluída a tentativa de uma abordagem científica das relações entre a Arte e Ética, bem como não se vai estabelecer uma ética normativa para as artes, ou seja, um conjunto de normas e regras a que se submeteriam os artistas e as pessoas de algum modo envolvidas com a Arte.

Ficamos, pois, no âmbito dos significados dados acima que, se não nos fornecem os significados contemporâneos dos termos, pelo menos nos situam, como diz ainda VASQUEZ, na mesma página: *“no terreno especificamente humano no qual se torna possível e se funda o comportamento moral: o humano como o adquirido ou conquistado pelo homem sobre o que há nele de pura natureza”*.

Por sua vez, é precisamente no mesmo terreno que, obviamente, se situa a Arte. O que também é óbvio é que, consideradas desta maneira, tanto a Arte como a Ética inserem-se em outra categoria, mais genérica, a cultura, considerando-se esta no seu significado antropológico.

No entanto, como vimos no primeiro capítulo, essa mesma cultura tem negado o homem, na medida em que sofre o efeito da predominância do desenvolvimento tecnológico, caracterizando-se mesmo como uma cultura técnico-científica, em detrimento das formas artísticas que possibilitam a realização expressiva do homem

enquanto indivíduo. Vimos ainda que a cultura, tal como se configura hoje, é fruto, entre outras coisas daquele mesmo anseio do homem em projetar-se para além da natureza. Ora, pelo que diz VASQUEZ, é também neste anseio que se funda o comportamento moral.

Entramos, portanto, numa situação em que, pela própria definição ou por suas características atuais, a Arte e a Ética acham-se fortemente entrelaçadas.

Além disso, fazendo aqui um parêntese, temos de reconhecer obrigatoriamente que os problemas não só pedagógicos mas também sociais de que trata esta dissertação só poderão ser minimizados quando forem alcançados uma sociedade mais justas e um relacionamento mais equilibrado entre os homens. O que necessariamente nos remete ao campo da política, da economia, da sociologia, da antropologia, etc., sendo mesmo impossível ter tal abrangência de visão num trabalho como este. Além, é claro, de nossa incompetência para tanto.

Por isso, nos restringimos ao campo da Estética e da Ética, neste capítulo, presumindo que nossas considerações sirvam como modesta contribuição ao estudo destas questões.

Fechando, então, o parêntese, prosseguimos considerando o entrelaçamento, a nosso ver necessário, entre Arte e Ética. Como dissemos acima, a Arte e a Ética inserem-se na cultura. Isto nos lembra outro fato óbvio, mas do qual muitas vezes nos esquecemos, a saber: sendo a cultura necessariamente humana, tanto a Arte como a Ética existirão enquanto houver humanidade.

Contudo, na esteira do progresso tecnológico, tanto a expressividade artística individual quanto os valores morais são deixados em segundo plano.

Ou seja, ao progresso tecnológico nem sempre corresponde um progresso moral, nem estético. O progresso moral, segundo VASQUEZ, se dá, em primeiro lugar, pela ampliação da esfera na vida social, que se revela quando as relações entre indivíduos passam a ser reguladas moralmente, e não por normas externas (direito, costumes, etc.); em segundo lugar, pela elevação do caráter consciente e livre do comportamento dos indivíduos; e em terceiro, pelo grau de articulação e de coordenação dos interesses coletivos e pessoais.

Mas e o progresso estético? Olhando para certas antigüidades gregas, ficamos com a sensação de que alguma coisa de importante se perdeu “no abismo dos séculos”. Mas não é verdade. Um olhar mais demorado (diga-se, de passagem, coisa que quase não existe hoje) sobre estas questões, nos revela o seguinte: o que a arte grega tem a nos ensinar hoje, além de sua beleza, é a sua funcionalidade. Ou seja, é uma arte que serviu a uma determinada sociedade, numa determinada época. Querer copiar a arte grega hoje, bem como a qualquer outra arte do passado, resultaria naquilo que no meio artístico se costuma chamar de kitsch, ou seja, algo cujas características estéticas e funcionais são anacrônicas.

Pensando nisso e fazendo uma espécie de paráfrase a VASQUEZ diremos que o progresso estético em determinada sociedade se dá, em primeiro lugar pela articulação entre a beleza e funcionalidade da produção estética desta sociedade (Arquitetura, desenho industrial, moda, etc.). Ou seja, aquilo a que Oscar Niemeyer chamou de “*a beleza como função*”; em segundo, pelo êxito daquela produção em retratar a própria época, e, em terceiro lugar (na nossa opinião o aspecto mais importante), pela capacidade da produção estética de, ao mesmo tempo, retratar o humano e resguardar

o máximo possível a possibilidade de expressividade artística livre e a sensibilidade de cada indivíduo, o que nos dá o grau de autenticidade da expressão artística de cada época. Além disso, há o nível de formação estética da população, que também nos ajuda a detectar o progresso estético ou não. É preciso dizer que, quando dizemos progresso, estamos querendo nos referir ao processo de atuação do homem no mundo, em suas contradições, seus erros e acertos e mesmo seus retrocessos e estagnações. Está pois, descartada a noção positivista (e algo terrorista) de progresso como evolução constante, pela qual tudo é progresso, "tudo vem para bem", etc. No lugar de progresso, entenda-se intensificação. Mas, por tudo isso (como vínhamos dizendo), aquele terceiro índice de progresso estético é o que menos ou quase nunca se nota hoje, em nossa sociedade.

Do que foi dito acima, principalmente do que estamos chamando de terceiro índice de progresso estético, podemos concluir que, primeiro, qualquer progresso no campo estético não pode prescindir de um correspondente progresso no campo ético, e vice-versa. Vice-versa porque, se não nos é lícito falar em beleza e feiúra, no campo estético (por absoluta falta de critérios) é possível falarmos, no entanto, em autenticidade e inautenticidade das formas artísticas, o que nos remete necessariamente no campo ético. Ou seja, a um progresso no campo estético seguir-se-á um progresso ético, mesmo que isto demore séculos. Segundo, tanto o progresso ético quanto o estético baseiam-se, necessariamente, em um pressuposto único: o aumento da responsabilidade de cada pessoa em relação às outras pessoas. No entanto, esta responsabilidade, por sua vez, implica o aumento da liberdade individual.

Ora, na medida em que o progresso tecnológico, na maioria dos casos, vai cerceando as manifestações sensíveis (estéticas) individuais, como tentamos fazer notar no primeiro capítulo, vai também limitando a liberdade individual.

É preciso considerar, porém, que este progresso técnico não é nocivo completamente. Há, por exemplo, o progresso tecnológico no campo da medicina, onde tal progresso tem sido de grande ajuda ao homem, como, apenas para citar um exemplo, no caso de certas cirurgias, nas quais a tecnologia diminui consideravelmente a agressão ao corpo humano.

Convém lembrar, contudo, que este mesmo progresso no campo médico é cercado sempre e necessariamente por discussões de caráter ético.

Um contra-exemplo deste progresso benéfico da tecnologia é o progresso na área militar, onde se nota a preocupação constante, e na maioria dos casos única, de “gerar divisas para o país”, mesmo que isto signifique alimentar guerras em outros países, sem a menor preocupação ética.

Temos, portanto, mais um motivo para requisitar para este trabalho a discussão ética. Isto posto, diremos que a tecnologia, resguardadas as exceções, segue limitando a liberdade individual, a nosso ver de duas maneiras principais (entre inúmeras outras). Ou seja: primeiro, ao criar para o homem falsas necessidades, uma vez que, como sabemos, o conhecimento e a consciência de nossas necessidades e possibilidades têm sido, historicamente, um pressuposto da liberdade e da transformação da própria vida. Em outras palavras, na medida em que a tecnologia “despeja” em nossos lares uma enxurrada de produtos dos quais, pensando bem, não temos a menor necessidade real, vai tirando de nós a consciência de nossas verdadeiras necessidades.

Em segundo lugar, ao diminuir a possibilidade expressiva individual, em favor de um mundo dos artefatos padronizados da produção em série industrial.

Eis aí, pois, dois aspectos do progresso tecnológico exacerbado que se inserem naquele conjunto de características mencionado no primeiro capítulo e que classificamos como um modo de coerção, uma integração forçada dos valores autônomos e vitais do indivíduo às exigências do meio técnico-científico.

Ora, sem a consciência de nossas necessidades e possibilidades reais, e sem a oportunidade de exercermos nosso potencial criativo, entramos num verdadeiro círculo vicioso. Porque a educação dos sentidos, proporcionada pelas vivências artísticas, constitui um dos melhores meios de tomarmos consciência de nossas necessidades verdadeiras. Mas justamente porque a grande maioria das pessoas perdeu tal consciência, é que acha que não precisa de vivências artísticas (uma necessidade vital). Daí, porque essa mesma maioria (inclusive nossos alunos, iniciados desde cedo na autonegação) sorri com desdém quando o assunto é arte.

Ou seja, recebemos tudo pronto da indústria, desde o liquidificador até os painéis e gravuras padronizadas com que decoramos (ai de nós) nossas paredes, e ficamos alegres porque tudo nos foi facilitado.

Temos de dizer, então, que a Arte pode – e deve – melhorar o homem moralmente porque, ao educar-lhe os sentidos, através de vivências interiorizadas as mais variadas, dá-lhe uma possibilidade maior de ter consciência das próprias necessidades e possibilidades, um caminho para a liberdade, como vimos. E ser mais livre é ser mais responsável, e ser mais responsável é ampliar o campo das relações morais.

Muitos perguntarão: mas a que moral você se refere? E num tempo em que está cada vez mais difícil falar em classes sociais, dirão: “numa sociedade, a moral que domina é a moral da classe dominante”.

Até concordamos com isso, mas insistimos no fato de que, enquanto cada grupo não tomar consciência de suas próprias e reais necessidades e possibilidades, continuará aceitando como modelo a moral de outro grupo que funcione como elite na sociedade. E também coletivamente as vivências artísticas têm a sua contribuição a dar, na medida em que, como veremos adiante, influem na convivência entre os homens.

O que precisamos esclarecer ainda é que, quando falávamos em progresso moral, estávamos nos referindo à ampliação da responsabilidade individual e não num suposto progresso em direção de uma moral branca, “instruída”, católica e de preferência masculina que muitos têm ainda como ideal.

Alguém poderá dizer, também que estamos fazendo confusão entre valores éticos e valores estéticos (sensíveis). Não se trata disso. Pensamos, simplesmente, que ninguém a quem se possa chamar de educador pode tratar com negligência os valores éticos de seus alunos. Ou seja, é preciso ter sempre em mente que a sociedade em que vivemos hoje presta-se mais a instalar nas pessoas a confusão, e a receptividade passiva de “receitas” para tudo (desde o que comer no almoço, até o como se vestir ou fazer amor), cujo objetivo maior é o lucro de quem as inventa e distribui. E, inserida nesta sociedade, a escola; e, na escola, o (a) professor(a) de arte, com um campo enorme de possibilidades de aumentar a consciência de cada aluno para as próprias necessidades e possibilidades, e para as necessidades e possibilidades dos outros,

aumentando as condições de escolha de cada um, e tornando cada pessoa mais responsável e assim por diante.

Trata-se de, como já queria Kant, de ter o homem como fim, e não como meio.

Por fim, resta dizer que é no mínimo ingenuidade querer ligar a arte à educação, que queiramos ou não tem o seu caráter de utilidade, achando que a Arte continuará imune e “impermeável” às conotações éticas, como querem alguns. A discussão aí se pode dar em relação a que métodos serão utilizados e que fins deverão ser atingidos. Mas não se poderá negar o entrelaçamento entre Arte-Educação e Ética.

### ***Vivência, negligência, convivência***

Temos frisado, anteriormente, a importância da vivência para a melhoria da qualidade de vida do homem. Esboçamos, também, ao mesmo tempo, uma separação e uma certa enfatização das vivências emocionais, quando citamos Herbert READ.

Convém lembrar, no entanto, que não podemos considerar qualquer atividade humana como isolada, quer no âmbito pessoal, quer no interpessoal, ou seja, não podemos abstrair do homem as vivências emocionais, como se elas pudessem existir independentemente das outras. Esquecidos disso, muitos ainda hoje tendem a considerar o homem como se fosse uma instituição, com departamentos distintos e separados, como se tivéssemos um departamento da emoção, outro do pensamento, outro da percepção, e assim por diante.

Por outro lado, diante da multiplicidade de apelos com que nos defrontamos, nas nossas cidades – mesmo nas pequenas – através, principalmente, da televisão, mas

também da imprensa escrita, da publicidade urbana, dos meios de comunicação, enfim, acabamos por ter a impressão de que somos um vazio de percepção, de emoção, de pensamentos. Uma das consequências deste processo é que, muitas vezes, caímos em verdadeiras abulia, tornando-nos improdutivos, entregues ao tédio, à melancolia, mesmo. Este processo pode-se estender às mais diversas áreas de nossa vida: o trabalho, o convívio social, a relação amorosa, a família, e outras (passando inclusive, pelo processo de se escrever uma dissertação de mestrado).

Ora, há pelo menos três coisas que ajudam a nos livrar destas crises. Uma é o que amamos; outra, o que produzimos; uma terceira é o que fazemos pelos outros, ou seja, o servir que pode reunir em si as duas primeiras.

Por outro lado, cumpre lembrar que o homem é um “ser de carências”, na expressão de Regis de MORAIS, mas também um ser de muitas potências. Ocorre que, mesmo sabendo disto, e tendo-o muito claro para nós, não conseguimos tornar a nossa vida em algo de maior qualidade. É como se estivéssemos a sofrer de uma espécie de “síndrome de deficiência imunológica” em nossos processos perceptivos e discriminativos, frente ao mundo.

Como fica fácil perceber, por um lado, estamos falando com palavras diversas do mesmo processo já mencionado em capítulo anterior, ou seja, a fragmentação do homem. Por outro lado, trata-se de uma hipertrofia em nossa capacidade criar símbolos, o que nos remete ao que já chamamos de obsessividade simbólica, anteriormente.

De qualquer modo, os dois processos acima, o da fragmentação do homem e o da hipertrofia do símbolo – correm paralelos a um fator principal (entre uma série de

outros) isto é, o progresso tecnológico. E se antes nos servimos da ajuda das idéias de Herbert READ e de Eduardo SUBIRATS, no tocante àquele progresso, à divisão do trabalho e às suas consequências, gostaríamos de citar, a essa altura, algumas passagens do livro de Lewis MUMFORD, *“Arte e Técnica”*.

MUMFORD, falando a respeito da exacerbação da valorização da máquina e da tecnologia, lembra-nos a antiga fábula do “Aprendiz de Feiticeiro”. Trata-se de um aprendiz de feiticeiro que, incumbido pelo mestre de fazer a limpeza da casa, utilizou uma velha fórmula do feiticeiro para conseguir que o balde e a vassoura fizessem o serviço sozinhos, enquanto ele, aprendiz, descansava. Para seu azar, no entanto, embora soubesse fazer trabalharem o balde e a vassoura, nunca aprendera a fórmula para fazê-los parar. E viu-se logo afogado, na torrente de água que o balde continuava jogar para dentro da casa. E MUMFORD, logo depois de narrar a fábula, acrescenta: *“O mesmo acontece com os aprendizes da máquina. Não nos limitamos a encorajar as pessoas a partilhar os recentes poderes que a máquina nos conferiu: insistimos em que o façam, cada vez com menos respeito por suas necessidades, gostos e preferências, simplesmente porque não encontramos a fórmula para desligar a máquina. A fábula do “aprendiz feiticeiro” aplica-se a todas as nossas atividades...”*<sup>2</sup> (grifos do autor).

Também Roger GARAUDY trata do problema do crescimento compulsivo. Numa reflexão mais generalizada, ele nos fala das prateleiras abarrotadas dos supermercados, das longas filas, do barulho ininterrupto da motocicleta que atravessa a cidade, de madrugada, acordando milhares de pessoas, dos gigantescos engarrafamentos nas estradas. E o autor pergunta se: *“Tudo isso faz sentido? Nossa*

---

<sup>2</sup> Lewis MUMFORD, *Arte e Técnica*, p. 95.

*vida cotidiana significa alguma coisa? Quem é o chefe de orquestra invisível que rege essa cacofonia?"*<sup>3</sup> "O crescimento", responde GARAUDY, e continua, na mesma página *"... o domínio de toda a sociedade por este modelo de organização de empresa, exatamente como foi concebida na primeira metade do século XX, denunciada por Chaplin em 'Tempos Modernos'. Uma empresa cuja única finalidade é produzir seja lá o que for e fabricar o mais possível."* (Sublinhado nosso).

No campo do pensamento e da sensibilidade artística, este "progresso", este crescimento compulsivo traduz-se numa espécie de amortecimento da nossa capacidade de percepção do mundo. É como diz, novamente, MUMFORD: *"...em todos os domínios da arte e do pensamento, estamos a ser submergidos pela nossa capacidade de criar símbolos; e esta mesma destreza nos meios mecânicos de multiplicação e reprodução tem sido responsável por uma deficiência progressiva na seletividade e, conseqüentemente, no poder de assimilação"*<sup>4</sup>.

O que nos preocupa, por ora, é justamente essa deficiência de que fala MUMFORD, e a compulsividade, não só da produtividade, mas também de suas consequências. Procuraremos ver até que ponto aquela deficiência (e mesmo a compulsividade) é-nos determinada e em que medida ela já se tornou voluntária. Até onde, por exemplo, a pressa com que fazemos nossas coisas, hoje, é necessária. A pressa, que também não deixa de ser um símbolo, praticamente o único que não se desgastou no processo de reprodutibilidade exagerada que teve início, segundo

---

<sup>3</sup> Roger GARAUDY, Ainda é tempo de viver, p. 19.

<sup>4</sup> Lewis MUMFORD, Arte e Técnica, p. 87.

MUMFORD, no século XV, mas que tem assumido proporções formidáveis, sobretudo no nosso século.

O autor acima, em outro trecho, diz: *“Devido à manifesta multiplicação de imagens estéticas, as pessoas vêem-se obrigadas, para manter um mínimo de autonomia e auto-orientação, a obter uma certa opacidade, uma certa insensibilidade, um certo endurecimento protetor, para não serem submergidas e confundidas pela abundância excessiva de exigências que são feitas à sua atenção. Do mesmo modo que muita gente vai para o trabalho, diário, e os estudantes estudam muito freqüentemente desta maneira, com o rádio ligado na máxima potência, mas ouvindo só a metade dos programas, também nós, em quase todas as recentes operações nos limitamos à metade de nossa visão, metade do sentimento, metade da compreensão do que vai passando a nossa volta”*.<sup>5</sup>

A julgar por estas últimas palavras de MUMFORD, estaríamos sendo completamente determinados a agir como agirmos. No entanto, aquele mesmo endurecimento protetor de que fala o autor acima, já denuncia alguma autonomia, pequena, mas autonomia. Por outro lado, a pressa também não deixa de ser voluntária, na medida em que, nesta desvalorização do símbolo de que temos falado, ainda é um dos símbolos que permanece constante. Por exemplo, Roger GARAUDY, falando dos ritos que o crescimento gera, confirma: *“O objetivo é produzir não importa o que, mas produzir o mais possível, e a pressa – pressa no movimento de produzir, pressa no deslocamento, pressa na destruição, pressa na rotação e na mudança das necessidades – adquire o valor de rito.*

---

<sup>5</sup> Op. Cit., pp. 89-90.

*A maior parte destes ritos utiliza o símbolo da pressa”.*<sup>6</sup>

Ou seja, tratamos quase tudo com negligência, menos a pressa. Pressa de chegar não sabemos onde. Se fôssemos dizer tudo isso com outras palavras, poderíamos falar: estamos excessivamente ocupados com tudo e, ao mesmo tempo, muito preocupados e, assim mesmo, com pouquíssimas coisas. Explicamos: há aqueles, por exemplo, que nos incitam a não nos preocuparmos, porque se julgam no poder (e até no direito) de “resolver tudo por nós”. Para não nos preocuparmos mais, permitimos, pois estamos, paradoxalmente, sempre ocupados demais para resolvermos nossas coisas.

Ocorre que, preocupar-se pouco significa ser negligente ou vice-versa. E já que no primeiro capítulo, “incorremos” na definição etimológica, vamos “cometê-la” novamente para reafirmar o que já dissemos, ou seja, negligência vem do grego olighooria, que por sua vez, se liga a olighooros<sup>7</sup>, que quer dizer: aquele que se preocupa pouco.

Nenhuma novidade neste significado, mas chama a nossa atenção para o caráter voluntário da negligência.

Nos domínios da estética, a negligência se dá, a nosso ver, na medida em que, de tanto conviver com estereótipos, passamos a gostar deles, a amá-los mesmo, a ponto de brigarmos com quem nos alerta de que aquela paisagem de que gostamos tanto, na feira de artesanato, não passa de um arrematado lugar comum. Somos negligentes e gostamos disso. Não compromete. E aqui relembremos o primeiro capítulo, quando

---

<sup>6</sup> Op. Cit., pp. 22-23.

<sup>7</sup> Cf. Izidro S. J. PEREIRA, Dicionário grego-português, português-grego, Livraria Apostolado da Imprensa, 1951, p. 391.

falávamos daquela tendência que temos de fazer de conta que não existe um mundo fora daquele circunscrito por nossos interesses mais imediatos.

De maneira que, temos que reiterar a necessidade da vivência, como um modo de nos reacostumarmos a nos deter um pouco mais sobre as coisas. Há uma sentença antiga, que Italo CALVINO cita em latim em seu livro *“Seis propostas para o próximo milênio”*, que diz: *“Festina lente”*. E CALVINO mesmo nos dá uma tradução: *“Apressa-te lentamente”*<sup>8</sup>. Daí porque dissemos antes que a noção de progresso tem que ser entendida dialeticamente, em suas contradições.

Que nos seja permitido citar ainda uma vez Roger GARAUDY, quando ele diz: *“Todos nós tivemos, um dia, um sonho de viver. E o crescimento nos transformou em máquinas de produzir, de comprar, de consumir, de atirar, como se estivéssemos presos em uma engrenagem fatal, a engrenagem a que chamamos oficialmente progresso, na verdade, vidas sem objetivo”*<sup>9</sup>.

Por outro lado, usou-se e ainda se usa muito a metáfora *“a vida é um caminho”*, para falar desta mesma vida. Temos que dizer que consideramos uma metáfora pobre. Se nos é realmente possível compararmos a vida humana com alguma forma, temos que dizer que o homem é o centro – dinâmico, móvel – de uma esfera cuja superfície, potencialmente, é vizinha do infinito, mas que se atualiza em forma de cultura e, portanto, insere-se em cada sociedade, em particular. Em outras palavras, cada homem como que irradia-se em todas as direções embora, no decorrer da existência,

---

<sup>8</sup> Italo CALVINO - Seis propostas para o próximo milênio, p. 60.

<sup>9</sup> Op. cit., p. 38.

cada um tenha que concentrar estas irradiações em um ramo de atividade, uma profissão, por exemplo.

De modo que cada homem tem em si muitas potências, como dissemos atrás, inclusive a de ser um artista, por exemplo. E limitar, portanto, cada homem a um campo de atuação único dentro da sociedade, e ir diminuindo cada vez mais este campo, como o faz a especialização exagerada, não é somente diminuir-lhe a possibilidade de realizar-se como um homem completo, mas é também forçá-lo a pôr a atenção no pouco, e a negligenciar o resto (inclusive os próprios sonhos), perdendo assim a possibilidade de enriquecer a própria existência com vivências variadas.

Ora, falávamos anteriormente, da fragmentação excessiva do trabalho e de suas consequências. E, aqui, estamos a falar da mesma coisa. A diferença é que, se antes propúnhamos a vivência como um modo de atentar para a presença de cada coisa e de cada pessoa e que aparentemente só tinha benefícios no plano pessoal, a esta altura vamos aumentar a importância daquela (da vivência) no sentido de que, à medida em que ela vai ampliando nossas potencialidades, também vai ampliando a nossa esfera na sociedade, vai aumentando nossa percepção e nosso contato com o outro. Neste sentido, podemos dizer que a vivência, diminuindo a negligência, melhora a convivência.

Portanto, embora continuamos a considerar a vivência como muito mais urgente nos nossos dias, sobretudo a alternância de vivências, que nos proporciona uma espécie de descanso dinâmico, não podemos deixar de reconhecer que, como nos dizia um velho amigo\*, é preciso que haja um segundo momento neste nosso

---

\* Professor Severino Antônio Moreira Barbosa

raciocínio. Ou seja, não podemos ficar só na vivência, em suas implicações apenas pessoais. Temos que pensar também na vivência coletiva, a convivência, em suas determinações. Afinal, como disse Paulo Freire: *“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho. Os homens se libertam em comunhão”*.<sup>10</sup>

### ***A vivência no contexto pedagógico***

É bastante difícil abordar certos temas que, silenciados pela barulheira tecnocientífica, ou devido a outras circunstâncias históricas, caíram no desuso ou nas garras do preconceito. Assim, por exemplo, falar das relações entre arte e ética ou, no âmbito pedagógico, entre a arte-educação e a moral, é correr o risco de parecer reacionário, moralista, ou coisa que o valha.

Apesar do fato de as relações entre ética e estética já virem sendo discutidas desde Platão (no sentido de se a arte deve educar ou apenas entreter), hoje parece que as relações entre as duas anda um pouco negligenciada, no âmbito escolar. Desde já é preciso dizer que, quando falamos nisso, não estamos pensando em ficar enchendo a paciência dos nossos alunos, desfiando este ou aquele preceito moral ou estético, em sala de aula, nem em fazer nenhum proselitismo de qualquer espécie. Em outro sentido, alguém poderá argumentar que não são necessárias tais preocupações em sala de aula, e que o próprio trabalho com arte automaticamente vai imbuindo os alunos de certas noções. E é verdade. Mas há verdades ingênuas. Num meio como o

---

<sup>10</sup> Paulo FREIRE - Pedagogia del Oprimido, p. 35.

nosso, tão permeado por influência dos meios de comunicação – nada ingênuos –, precisamos de alguma forma sensibilizar alunos e professores para o assunto.

No campo específico da educação através da arte, no Brasil, tentativas de relacionar a arte com a ética ocorreram ou sob a influência do liberalismo, na pessoa de Rui Barbosa ou da ortodoxia positivista. No primeiro caso, em termos metodológicos, tratava-se de copiar as formas naturais; no segundo, era o desenho geométrico que tinha a função de “regenerar o povo”. Apesar disso tudo, se queremos ser sinceros com nossa consciência, temos que insistir: o ensino de arte deve contribuir para melhorar o homem, no sentido ético, entre outras coisas.

Para tanto, temos que não esquecer a questão da afetividade no meio pedagógico. O que equivale, mais ou menos, a pôr em questão a sensibilização através da arte. Ocorre que, no que toca à Arte-educação, na últimas décadas, a sensibilização através da arte andou em desuso. Na verdade, a idéia da arte na educação como liberação emocional (como a vê Ana Mae BARBOSA) começou, como veremos no próximo capítulo, a se difundir no Brasil a partir da Semana de Arte Moderna. Mário de Andrade e Anita Malfatti, influenciados pelos escritos de Freud e pelas teorias expressionistas, deram-lhe os primeiros impulsos.

No entanto, quando falamos em sensibilização pela arte hoje, corremos o risco de ser vistos como ignorantes, em termos conceituais, em relação à Arte-educação. Ana Mae BARBOSA em livro lançado em 1985, tem palavras duras a este respeito. Depois de nos dizer da importância de o arte-educador conhecer, pelo menos, o esquema básico do desenvolvimento da criança e do adolescente, do ponto de vista emocional, intelectual, social, gráfico, plástico, etc., ela dizia: *“Um arte-educador sem estas*

*informações dificilmente sairá do círculo vicioso da sensibilização através da arte”<sup>11</sup>. E, na página seguinte: “Sensibilizar para quê? Sensibilizar como?”*

*“Se o professor não conhece as diferenças entre os seus processos mentais de adulto e os processos mentais do ser humano em desenvolvimento, a criança, que ele quer sensibilizar, suas chances de acertar no alvo são muito pequenas.”<sup>12</sup>*

Na realidade, a preocupação da professora era de que se usasse isoladamente o método da livre expressão. A esse respeito, ela dizia, também em 1985: *“É verdade que essa concepção era a mais difundida entre os anos 20 e 40, também nos Estados Unidos, mas sempre coexistindo e se enriquecendo com outras concepções...”<sup>13</sup>*. Além disso, Ana Mae nos alerta falando da obrigatoriedade da Educação artística nos moldes da Lei 5.692, sobre dois perigos inerentes à Lei. Segundo ela, *“a ameaça estaria em considerar a Arte apenas como uma atividade. O outro perigo está em entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender.”<sup>14</sup>* E linhas abaixo: *“Poderá esta abordagem dar continuidade ao preconceito contra a Arte, pois (a) designa como um campo da exploração emocional, sem atentar para a igual participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística”*.

Por outro lado, a euforia da professora Ana Mae com a obrigatoriedade da arte no ensino esbarrava em outro problema, o da implantação da arte no ensino. Dizia ela: *“... sem os mecanismos precisos de implantação e sustentação, poderá se repetir o mesmo fenômeno já verificado em relação à Lei de Diretrizes e Bases de 1961, isto é, a ênfase progressiva no aspecto técnico dos instrumentos artísticos, dando importância à*

---

<sup>11</sup> Ana Mae T. B. BARBOSA - Arte-educação: conflitos – acertos, p. 147.

<sup>12</sup> Ibid., p. 148.

<sup>13</sup> Id., Teoria e Prática da Educação Artística, p. 45.

<sup>14</sup> Id., ibid., p. 111.

*Arte apenas quando considerada em termos de área de iniciação ao trabalho no 1º grau e de habilitação profissional no 2º grau, previstas no artigo 5º, parágrafo 1º, letras a e b da (...) Lei 5.692”.*

A preocupação de Ana Mae BARBOSA, sabemos hoje, não era infundada. Por exemplo, num parágrafo um pouco longo de João Francisco DUARTE Jr., podemos ler a respeito da obrigatoriedade da arte: *”... qual é o real papel desta obrigatoriedade? Queremos crer que ela desempenha, neste contexto, aquela função da ideologia levantada por Gadotti. Ou seja, permite que se possa falar no caráter humanizante e formativo do nosso sistema educacional que, tão voltado ao ‘homem integral’, até incluiu a arte em sua formação. Todavia, esta situação é extremamente enganosa, na medida em que o abismo cavado entre a letra da lei e sua aplicação concreta não permite que tais pressuposições sigam adiante. Porque, se a lei tornou obrigatório o trabalho artístico, as condições (econômicas e materiais) para sua implantação efetiva não existem. Funcionando muitas vezes em precárias instalações, a escola brasileira não dispõe, em primeiro lugar, de condições para abrigar um espaço apropriado ao trabalho com a arte. Organizada ainda de maneira formal e burocrática, sua estrutura relegou a educação artística a uma disciplina a mais dentro dos currículos tecnicistas, com uma pequena carga horária semanal. A arte continua ainda sendo encarada como um mero lazer, uma distração entre as atividades ‘sérias’ das demais disciplinas. Frequentemente delega-se também ao professor de arte a incumbência de ‘decorar’ a escola e os ‘carros alegóricos’ para as atividades cívicas, subordinando-o ao ‘Orientador de Moral e Cívica’. Neste sentido é totalmente inócua a disciplina, já que*

*toda a estrutura física, burocrática e ideológica da escola está organizada na direção da imposição de valores e do cerceamento da criatividade*".<sup>15</sup>

A edição que temos do livro de DUARTE Jr. é de 1988.

Três anos, portanto, depois do que disse Ana Mae e dezessete anos após a Lei 5.692, de 1971. Hoje, vinte e três anos depois da Lei, temos condições de dizer, sem medo de errar, que as coisas continuam mais ou menos no mesmo pé, no âmbito da escola pública.

Dáí porque dissemos que, em educação, as coisas vão devagar, principalmente (mas não só) no que depende das decisões políticas e dos labirintos da burocracia.

Mas DUARTE Jr. adianta uma série de colocações que vamos discutir adiante. E é justamente devido a estas colocações que temos que continuar discutindo a questão da afetividade. Continuando a discutir o problema, diz Ana Mae BARBOSA, a respeito da dicotomia entre os domínios afetivo e cognitivo na arte-educação: *"Essa dicotomia na ação educativa leva ao desequilíbrio no desenvolvimento interno, e tem sido apontada frequentemente como um perigo para a saúde mental"*.<sup>16</sup>

Reconhecemos plenamente a necessidade de se trabalhar integralmente os domínios cognitivos e afetivo. E, ao mesmo tempo, temos a preocupação de não fazermos injustiça aos grandes esforços da professora Ana Mae BARBOSA, no sentido de difundir e valorizar a Arte-educação num país como o nosso. Portanto, feita a devida justiça à grande educadora, e tendo em vista as palavras de DUARTE Jr., bem como a situação do país como um todo, temos que dizer, do mais fundo de nosso íntimo, que

---

<sup>15</sup> J. F. DUARTE JR. - Fundamentos Estéticos da Educação, pp. 131-132.

<sup>16</sup> Ana Mae T. B. BARBOSA - Teoria e prática da educação artística, p. 59.

não conseguimos afastar de nossa mente essa sensação de que há algo que não convence, nisso tudo. E aqui vamos extrapolar o campo da educação artística.

Na educação, como um todo, como vimos com DUARTE Jr., há uma série de problemas que extrapolam em muito o alcance deste pequeno trabalho. No entanto, o que sentimos é que, pelo menos uma das fontes disso tudo é a tendência que adquirimos de ir protelando o enfrentamento de certos problemas importantes. Por outro lado, não conseguimos entender o medo que as pessoas tem da afetividade. Esse medo, hoje, parece permear toda nossa vida. Por exemplo, no meio pedagógico, ouvimos inúmeras vezes a frase: “não mostre os dentes para estes alunos que eles aproveitam”. Outro exemplo: alguém nos apresenta a outra pessoa e quando, entusiasmados, apertamos a mão estendida, sentimos uma espécie de peso morto, como se apertássemos a mão de um boneco.

Em outra classe de “problemas”, temos o já tão conhecido fato de que o aspecto cognitivo da aprendizagem tem sido hipervalorizado no campo da educação. E é preciso dizer isso de outro modo: já temos todo o aparato didático, administrativo e burocrático da educação empenhado em “desenvolver a capacidade cognitiva do aluno”. Porque não podemos, nós que temos feito da vida inteira uma busca de solidariedade entre as pessoas, nós que temos feito da arte um “way of life”, como quer Ana Mae, por que não podemos, dizíamos, pender um pouco para a afetividade? Sobretudo nós, que sabemos da importância do aspecto cognitivo da arte e que, além de tudo, temos trabalhado em algo mais do que uma atividade, no âmbito escolar.

Ficamos sem entender, também, quando vemos pessoas ligadas à arte fazendo verdadeiras apologias do tecnicismo e da reprodutibilidade técnica, como o faz, por

exemplo, Carlos CAVALCANTI, no final de seu livro *"História das Artes"*<sup>17</sup>. Que ouvidos são estes, para os quais o ronco do "progresso" assume tonalidades de canto de sereia? É certo que não podemos estar alheios à tecnologia, a modo de alienação. Mas há que se encará-la criticamente. Como diz Gessy SANTOS, *"desde que o mundo enveredou pelo cientificismo (...), o processus da evolução do pensamento humano formulou-se pelo esquematismo metódico, lógico e crítico, colocando todos os problemas sob a égide do racionalismo. Esta direção dada à inteligência permitiu o desenvolvimento extraordinário das ciências e de tal forma que, considerando o progresso do ponto de vista estritamente utilitário e pragmático, tem-se a ilusão de que ela, a ciência, de per si superou grandes obstáculos que se antepunham ao homem impedindo-o de realizar o seu bem-estar. A máquina iria libertá-la do trabalho físico: a química, a dietética e a técnica cirúrgica o preservariam das moléstias e das afeções patológicas. As outras mil e uma invenções e descobertas maravilhosas da ciência, fariam do homem a criatura mais feliz que poderia conceber."*

*"Seria a volta ao paraíso perdido; seria um mundo de prazeres, de bem-estar e de segurança. Seria um mundo eufórico!"*<sup>18</sup>

Sabemos, no entanto, que não é bem assim. No Brasil, como no resto do mundo, a ciência tem feito de fato grandes avanços. Toda semana, praticamente, a imprensa alardeia novas descobertas. Enquanto isso, nas esquinas das grandes cidades, toda vez que paramos, um grupo de "miserabilizados" olha-nos com seu olhar comprido, pedindo alguma coisa, ou tentando vender, na angústia do subemprego; o sistema de

---

<sup>17</sup> Carlos CAVALCANTI - *História das Artes*, pp. 257-271.

<sup>18</sup> Gessy SANTOS - *Filosofia e Humanismo*, p. 147.

saúde do país vai por água abaixo; o de educação, nem se comenta. No mundo, as guerras continuam. E se, no primeiro capítulo, falávamos das consequências da carência de vivências emocionais, aqui temos que acrescentar que, o prolongamento daquela carência, no plano coletivo, leva ao ponto de que, para conter uma violência, somente uma violência maior resolve. *"Não é zombaria à razão, nem à história"*, diz SUBIRATS, *"a afirmação constantemente esgrimida nos cenários políticos internacionais, de que o desenvolvimento tecnocientífico com fins expressamente destrutivos constitui o firme pressuposto de um conceito de paz internacional que compreende o efetivo desenvolvimento da guerra a toda extensão do planeta"*.<sup>19</sup> Ou seja, para conter uma guerra regional, por exemplo, só a ameaça de uma guerra maior.

No campo da medicina, por sua vez, embora tenhamos que reconhecer o aspecto benéfico dos avanços tecnológicos, temos de lembrar que, no rastro do progresso tecnológico, vem uma queda paradoxal na qualidade de vida do homem, o que acaba acarretando o enfraquecimento da resistência dos sistemas imunológicos, tanto biológicos, como naturais em sentido mais amplo. A AIDS é um eloquente e mortífero exemplo desse processo. Os buracos na camada de ozônio são outro.

Para Eduardo SUBIRATS, no entanto, o problema dos avanços da medicina assume outra dimensão. Falando da experiência da morte, no mundo atual, diz ele: *"Os transplantes orgânicos, a incorporação de artefatos computadorizados às funções vitais do indivíduo, a substituição dos humores orgânicos por suas réplicas bioquímicas, o controle eletroquímico da agonia e dos estímulos neuroelétricos ou químicos, acabam criando a simulação de uma vida virtualmente imortal de arranjos tecno-orgânicos. A*

---

<sup>19</sup> Eduardo SUBIRATS - A cultura como espetáculo, p. 122.

*morte, por fim, aparece não mais como uma condição da vida, mas como uma fronteira relativa ao avanço virtualmente infinito das técnicas biológicas. Implicitamente ela é definitiva. Como um limite da existência transformadora em simulacro tecnológico*<sup>20</sup>.

A morte, na verdade, passa a ser vista como falha funcional. Enquanto dimensão interior da vida, é como se já não existisse. E assim muitas outras experiências humanas.

Já no campo específico da educação artística, esta tendência para o científico dá-se sob a forma de uma preocupação em trazer para a área, a modo de subsídio, a “contribuição” de várias outras ciências, além da filosofia. Há que se reconhecer a importância desta “contribuição”, no sentido de enriquecimento e definição de métodos e objetivos da Arte-educação. Mas há de se reconhecer também que aquela “contribuição” se dá sempre no sentido de “cientificizar” a Arte-educação. Não se pode dizer que haja exatamente um diálogo entre esta última e as várias ciências. O que ocorre é que, muitas vezes, no afã de darmos um “status”, uma dignidade maior à educação artística, acabamos por injetar nela um excesso de cientificismo. Esquecemos quase sempre, de pelo menos tentar incutir nas ciências um pouco do caráter fecundante da arte.

A Semiótica, por exemplo, só para nos mantermos no ramo da estética, tem se esforçado por descobrir e divulgar decodificações de todo tipo (as intrínsecas e as forçadas) para a Arte. Hoje há quem disseque obras-de-arte com a mesma precisão do patologista que disseca um cadáver. A falta de bom senso, entretanto, não deixa ver

---

<sup>20</sup> Op. cit., p. 118.

que um cadáver está morto, mas a arte, a despeito das opiniões em contrário, ainda pulsa.

Ana Mae BARBOSA, por exemplo, em que pese todos os seus méritos, diz, falando da arte infantil, *"... na atividade gráfica da criança, se pensa que por trás do signo está o objeto, mas o que frequentemente encontramos é outro signo"*.<sup>21</sup> Na verdade, a autora está parodiando Décio PIGNATARI, que ela cita, na mesma página: *"Todo mundo acredita que por trás do signo está um significado, mas a verdade é que quando a gente vai atrás do tal significado encontra sempre outros significados"*.

A diferença básica, no entanto, entre um signo e uma coisa, é a capacidade que a coisa tem de representar a si mesma. Além disso, parece haver, aí, uma tendência forte hoje em dia: aquela de se transformar tudo em imagem. *"No reino do simulacro, a condição ontológica do ser de uma coisa é a sua transformação em imagem. Pois só a imagem é real"*.<sup>21\*</sup>

Ora, vimos antes, com MUMFORD, algumas consequências da difusão exagerada de imagens, de símbolos. Uma outra delas, além das já vistas, é a geração de uma certa "atitude impressionista" nas pessoas. Falando desta atitude, diz Ernst FISCHER: *"... (é) a atitude de um observador para quem uma mancha de sangue significa a mesma coisa que uma pincelada vermelha e uma bandeira revolucionária significa a mesma coisa que uma papoula num campo de trigo"*.<sup>22</sup> Para muita gente, tanto faz ver a foto de um homem de camisa vermelha e a de um homem com a camisa ensanguentada. É a banalização das imagens. *"Os símbolos da destruição e da morte*

<sup>21</sup> Ana Mae T. B. BARBOSA, Arte-educacão: Conflitos/acertos, p.152

<sup>21\*</sup> Eduardo SUBIRATS, op. cit., p. 74.

<sup>22</sup> Ernst FISCHER - A necessidade da Arte, p. 88.

*já perderam, no espaço surpreendente de uns poucos anos, sua força de choque e sua intensidade subversiva, porque os próprios meios de comunicação de massa exibem em toda parte os signos da violência como objeto erótico, a moral da agressividade como sistema de sobrevivência e os instrumentos da destruição como os meios (de) paz universal.”<sup>23</sup>*

Entretanto, como dizíamos lá no primeiro capítulo, ao homem não basta a sobrevivência. E por tudo isso, temos de reiterar: há algo de muito falho nisso tudo. Apesar dos melhores esforços dos nossos melhores educadores, permanece a impressão de que há um outro rumo a tomar e que a educação, mormente a Arte-educação, carece de algo.

Muitas respostas caberão aqui. Mas faremos duas observações a título hipotético. Primeiro, o que nos parece estar por trás dessas atitudes e contingências todas é uma profunda e enraizada negligência pelo humano. Portanto, aquilo de que carece, entre outras coisas, a educação hoje, é exatamente a vivência, mormente as vivências emocionais, de modo a sensibilizar o homem para o outro homem, através da intensificação da afetividade, colocando-a em pé de igualdade com a busca da inteligência. Nada temos contra esta última. Achamos apenas que ela deva ser temperada com boas doses de bondade, respeito mútuo e solidariedade.

Através das vivências afetivas, poderemos tornar o homem de amanhã mais consciente de suas reais necessidades e de suas possibilidades, fazendo-o mais livre e, portanto, moralmente mais maduro.

---

<sup>23</sup> Eduardo SUBIRATS, op. cit., p. 124.

# ARTE, EDUCAÇÃO E FILOSOFIA

### ***Arte, Educação e Filosofia no Brasil: uma “trajetória”***

Não é comum começar-se um esboço histórico como este com asserções que, pelo seu aspecto de “conclusão”, deveriam aparecer somente no final.

Mas o fato é que, desde os primeiros tempos do curso de graduação, em que começamos a estudar histórias e teorias da Arte, até hoje, não conseguimos tirar esta idéia da cabeça, a saber, a de que a grande maioria da população sempre esteve quase que completamente à margem das transformações no campo da Arte, em nosso país. No campo da Filosofia, como no da Educação, as coisas não são muito diferentes (como tentaremos mostrar), apesar da tão apregoada “democratização das conquistas da humanidade”, que os meios de comunicação teriam promovido. Isto porque esta mesma “democratização” é feita sob as pressões mercadológicas, no sentido de que se produz mais o que vende mais e vice-versa.

Assim é que, apesar de a democratização acima implicar teoricamente um acesso mais abrangente a informações (de modo que o maior número de pessoas possível tenha acesso ao maior número de informações de qualidade possível), o Impressionismo, por exemplo, parece ser, há décadas, o ponto culminante em termos de evolução da sensibilidade artística no Brasil, só sendo contrabalanceado por certos “clássicos” renascentistas. Tanto é, que vemos em profusão, em nosso meio,

reproduções de paisagens, ocasos resplandescentes, casarios (de Ouro Preto e afins, de preferência), santas-ceias, fruteiras, cestos de flores, etc., todos estereótipos oriundos da Renascença, do neo-clássico ou do Impressionismo, e que os “especialistas” em Arte chamam de Kitsch, para dar (consciente ou inconsciente) um nome sofisticado à falta de informação e de formação estética.

Além disso, no que tange a educação como um todo (incluindo a Educação Artística), temos de considerar, embora de modo estritamente pessoal, que seus resultados, apesar de garantidos ou inevitáveis (tanto os ruins como os bons), ressentem-se de uma certa impalpabilidade (para os mais desalentados) devido ao fato de que só ocorram a médio ou longo prazo, prazos estes que se traduzem em décadas ou, muitas vezes, em séculos. Isto porque a assimilação das transformações e inovações operadas pelo homem – das que chegam ao público pelo menos e que a Educação ajuda a divulgar – ocorre vagarosamente, num longo processo que vai aumentando aos poucos a média de qualidade da educação de um povo.

Neste sentido, podemos dizer, do modo algo bizarro, que educar é mais ou menos como plantar uma jabuticabeira, para que nossos netos possam chupar jabuticaba. Isto numa sociedade em que os meios de comunicação se vangloriam de sua “modernidade e rapidez” na transmissão de informações.

Nas sociedades ditas primitivas, por exemplo as indígenas, nas quais as histórias e características de cada povo eram passadas de pai para filho, através de tradições orais e rituais altamente interiorizados, podia-se – imaginamos – pelo menos ter uma consciência maior da unidade e da identidade de cada povo. Pode-se argumentar, a este respeito, que a quantidade de informações de hoje, em relação às sociedades

“primitivas” é formidavelmente maior. E é verdade. Mas, afinal, trata-se de escolhermos entre a qualidade e quantidade de informações.

Estas não eram, por exemplo, as preocupações do colonizador português, quando chegou aqui, posto que, não querendo saber nem da qualidade nem da quantidade, em relação à cultura indígena, foi simplesmente impondo a sua, dita civilizada. Ao nativo, foi imposto esquecer, e ele esqueceu. Com isso, ficaram esquecidas também as importantes contribuições do que hoje chamamos arte indígena para a compreensão da natureza da arte em geral, bem como para o entendimento do próprio homem. A cultura indígena seria retomada séculos depois pela literatura romântica, mas assim mesmo na forma de romances indianistas que baseava seus personagens em estereótipos do melodrama europeu. Foi preciso esperar por um Oswald de Andrade e um Mário de Andrade, com o “Manifesto Antropofágico” e Macunaíma, respectivamente, para que a cultura indígena começasse a ser apreendida e divulgada. Foi preciso esperar, repetimos, só para confirmar o que dissemos antes. Além do mais, até hoje a cultura indígena permanece outra, até onde isso é possível, o que nos mostra que uma “educação” imposta demora mais ainda, em seus resultados. Mas, de qualquer forma, todos sabemos que a dominação cultural no período colonial brasileiro, via Jesuitas (entre outros) é patente.

De modo que, embora não se tenha nenhuma esquematização a este respeito, nós vemos neste processo de “aculturação” dos nativos, uma primeira forma de utilização “didática” da arte no Brasil. Por exemplo, os autos teatrais, catequéticos e “moralizadores”, do Padre José de Anchieta. Melhor seria dizer: doutrinação através da arte. Enquanto isso, a cultura local ia sendo sufocada, até onde isso era possível.

*"Nunca houve", diz João Francisco DUARTE Jr., "por parte dos portugueses, o intuito de desenvolver ou deixar que aqui se desenvolvesse uma cultura com características próprias".<sup>1</sup>*

Todos sabemos também, que a Igreja, neste período, utilizou predominantemente a arte barroca, visto a concepção teatral e retórica da Arte, por parte dos jesuítas. É comum dizer-se que o Barroco serviu à Contra-Reforma. Mas é preciso lembrar que o uso de formas barrocas pela Igreja naquele período era mais ou menos inevitável, pois, como diz Carlos CAVALCANTI, *"... barrocas eram as formas artísticas dominantes na Europa nos fins do século XVI e por todo o XVII"*<sup>2</sup>.

Por outro lado, como diz por sua vez H. W. JANSON, *"igualmente problemática é a afirmação de que o Barroco é o 'estilo do Absolutismo' "*<sup>3</sup>. Isso porque, segundo este mesmo autor, embora o Absolutismo tivesse atingido o seu auge nos finais do séc. XVII, *"tinha vindo a formar-se desde da década de 1520"*<sup>4</sup>, além do que o Barroco desenvolvera-se também na burguesa Holanda.

*"Deparamos com dificuldades semelhantes", continua JANSON, linhas abaixo, "quando tentamos relacionar a arte barroca com a ciência e a filosofia do período. Uma tal ligação existiu de fato durante o Proto-Renascimento e o Renascimento Pleno: um artista podia então ser um humanista e um homem da ciência. Mas durante o sec. XVII, o pensamento científico e filosófico tornou-se demasiado complexo, abstrato e sistemático para que os artistas o pudessem acompanhar. A gravitação, o cálculo e o cogito, ergo sum não podiam despertar-lhes a imaginação".*

---

<sup>1</sup> João Francisco DUARTE Jr. - Fundamentos estéticos da Educação, p. 120.

<sup>2</sup> Carlos CAVALCANTI - História das Artes, p. 38.

<sup>3</sup> H. W. JANSON - História da Arte, p. 499.

<sup>4</sup> Id., Ibid., p. 500.

No caso do Brasil, no entanto, temos condições de dizer que, conquanto as formas culturais europeizantes (que viriam a ser impostas paulatinamente) foram divulgadas sobretudo pela Igreja, tendo em vista a doutrinação cristã, a filosofia que esteve subjacente a este período não poderia deixar de ser o conjunto de idéias a que se chamou de Filosofia cristã e que vinha sendo formulada desde Santo Agostinho. No sentido do uso da arte pela Igreja, podemos citar ainda Carlos CAVALCANTI: *“O princípio foi o de que as artes não deveriam a rigor ensinar, dirigindo-se à inteligência, mas emocionar, dirigindo-se ao sentimento. Para ensinar havia o livro. As artes eram para falar ao sentimento, impressionar, exaltar ou enternecer, empolgando e ofuscando o espírito crente”*<sup>5</sup>. (sublinhado nosso).

Quanto à cultura local, no entanto, se para os portugueses a ameaça indígena ia aos poucos se desfazendo, à força de muita vigilância, paulatinamente a “ameaça” negra ia crescendo. Isso porque, ainda nos fins do séc. XVI, a mão-de-obra negra, trazida da África por traficantes de escravos, só fazia crescer. *“E o negro, que de dia se benzia diante da Virgem, à noite repicava o atabaque, o agogô, o berimbau e o afoxê, recolhido na senzala. Os portugueses inquietavam-se”*<sup>6</sup>. É como se os colonizadores temessem, de certa forma, uma aculturação ao contrário.

De um modo ou de outro, o “transplante cultural” continuou acontecendo. Como diz DUARTE Jr.: *“A partir deste contexto de transplante cultural é que se deve entender as raízes históricas do nosso sistema educacional”*.<sup>7</sup> Mas vamos devagar.

---

<sup>5</sup> Op. cit., p. 39.

<sup>6</sup> BRASIL - Ministério das Relações Exteriores - *Arte Brasileira*, São Paulo, Círculo do Livro, p. 4.

<sup>7</sup> J. F. DUARTE, Jr. - *Fundamentos Estéticos da Educação*, p. 121.

Não poderíamos ir adiante, neste resumo histórico, sem lembrar duas figuras importantes, no processo cultural brasileiro, e que viveram no chamado “século de ouro”. A primeira delas foi o carioca Valentim da Fonseca e Silva – o mestre Valentim – que criou o primeiro projeto de remodelação urbana do Rio de Janeiro, além de várias capelas, passos, chafarizes, oratórios esobrados particulares. A segunda destas figuras é o arquiteto, entalhador e escultor Antônio Francisco Lisboa. *“Mulato, bastardo, e durante trinta anos vítima de uma moléstia que progressivamente o fez perder o uso dos pés e dos dedos das mãos, Lisboa, cognominado 'O Aleijadinho', foi dos maiores expoentes da arte colonial americana”*.<sup>8</sup> Com a chegada da Missão Francesa, no entanto, o conjunto da obra do “Aleijadinho” foi relegada ao esquecimento, e chamada de “gótica”, termo usado na época, pelos europeus, para designar tudo que eles consideravam como “produção bárbara”. O talento de Antônio Francisco Lisboa só seria revalorizado já no século XX, com o movimento modernista.

Por outro lado, ainda nos meados do século XVIII, em cidades como Mariana, Sabará, Congonhas e Ouro Preto, os chamados “mestre-capela”, músicos em geral mulatos de origem humilde, exerciam seu ofício. Isto resultou, surpreendentemente, *“no aparecimento de partituras de missas, cantatas e até peças de câmara, tecnicamente esmeradas. Erroneamente designados ‘mestres do barroco mineiro’ (não são barrocos, são pré-clássicos), os humildes mulatos foram muitas vezes precursores, como no caso do acorde (de) nona, problema técnico que resolveram bem antes de Beethoven”*.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> BRASIL - Ministério das Relações Exteriores, op. cit., p. 6.

<sup>9</sup> Ibid., p. 7.

Um pouco mais tarde, no campo da literatura, começavam a surgir os primeiros fios de nacionalidade, nas obras dos três poetas Claudio Manoel da Costa, Alvarenga Peixoto e Antonio Gonzaga.

Sabemos que os três participaram da primeira conspiração pela independência do Brasil, a Inconfidência Mineira. Mas, de qualquer modo, *"em 1792, existiam no Rio de Janeiro 216 botequins, 52 barbearias, e uma única, solene e heróica livraria"*.<sup>10</sup>

Mas, *"com a transferência da corte para o Brasil"*, diz DUARTE Jr., *"fez-se necessário que a cultura nacional se ampliasse e se modernizasse. (...) A fim de que o ensino das artes se iniciasse oficialmente, o príncipe mandou buscar uma série de artistas franceses, que aqui chegaram em 1816, constituindo a célebre Missão Francesa. Através dela fundou-se a Academia de Belas-Artes (hoje Escola Nacional de Belas-Artes), considerada o germe inicial de nossa educação artística"*.<sup>11</sup>

Ocorre que no Brasil, como vimos antes, a tradição era o barroco-rococó, estilos que também já prenunciavam a brasilidade. *"De repente, o calor do emocionalismo barroco era assim substituído pela frieza do intelectualismo neoclássico"*<sup>12</sup>, é o que diz Carlos CAVALCANTI, citado por Ana Mae BARBOSA em *"Arte-Educação no Brasil"*.<sup>12</sup>

Para a estética neoclássica (ou acadêmica) *"produto natural do idealismo filosófico do séc. XVII"*, na expressão de Carlos CAVALCANTI<sup>13</sup>, existe o belo ideal, absoluto, eterno e que reside, não na natureza, mas no espírito do homem. Mas, apesar de sua elegância, o neoclassicismo não fez muito sucesso junto à população mais simples. No que toca à arquitetura civil, por exemplo, *"o espaço límpido a*

<sup>10</sup> Cf. BRASIL - Ministério das Relações Exteriores, op. cit., p. 8.

<sup>11</sup> J. F. DUARTE Jr., Op. cit., p.122.

<sup>12</sup> Cf. Ana Mae T. B. BARBOSA - *Arte-Educação no Brasil*, p. 19.

<sup>13</sup> Op. cit. p.122

*permanecer entre as colunas dóricas ou jônicas (...) jamais caiu no gosto popular. Era usual recobrir a parede branca com ladrilhos coloridos com alegres motivos florais ou paisagens, causando um efeito absolutamente contrário às intenções do estilo: um prenúncio daquilo que os modernistas encarariam como o próprio espírito da nacionalidade, designando com afeto e ironia como ‘tropicália’”.*<sup>14</sup>

Por outro lado, como observa Ana Mae BARBOSA, “as novas tendências neoclássicas (...) iriam encontrar eco apenas na pequena burguesia, camada intermediária ente a classe dominante e a popular, e que via na aliança com um grupo de artistas da importância dos franceses (...) uma forma de ascensão, de classificação.

Estes fatores, ou seja, as adaptações do neoclássico feitas pelo povo mais simples, e o anseio de ascensão social da burguesia, unidos ao fato de que os Jesuítas, a exemplo de Platão, separavam as artes liberais (Literatura, Retórica) dos ofícios manuais ou mecânicos, geraram o fato de que os ofícios manuais fossem rejeitados nas escolas da classe abastada e relegadas ao “homem simples”. O neoclássico seguia sendo um acessório, um instrumento de modernização de outros setores e destinado a alguns “poucos felizes”.

“A aceitação do neoclássico (...) nas artes plásticas devia-se, ao menos em parte, a que ele significava uma ruptura com o passado colonial. Na música, contudo, não implicava uma ruptura, mas dava continuidade a tradição dos mestres-capela. No Império, sob a aprovação de Pedro I, oficiando do gênero, começou a se divulgar a modinha, de origem verdadeiramente brasileira, cuja vigência se faria até os dias

---

<sup>14</sup> BRASIL - Ministério das Relações Exteriores, op. cit., p. 9.

*atuais, cultivada por músicos eruditos como Villa-Lobos, ou populares, como Juca Chaves*".<sup>15</sup>

Mas em relação à tendência a ver nas artes um privilégio sofreria uma transformação, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios de Bittencourt da Silva (que recebeu matrículas de alunos oriundos das classes menos favorecidas), e, um pouco mais tarde, com a Abolição da Escravatura, que iniciou um processo de respeitabilidade do trabalho manual. As artes plásticas, segundo Ana Mae BARBOSA, *"continuaram a ser vistas sob o mesmo ângulo (como adorno), mas por isso mesmo desprezadas como inutilidade, ao passo que as Artes aplicadas à indústria e ligadas à técnica começaram a ser valorizadas, como meio de redenção econômica do país e da classe obreira, que engrossara suas fileiras com os recém-libertos"*.<sup>16</sup>

Cumprir lembrar que, mais ou menos por esta época, haviam surgido ou estavam surgindo, no cenário da cultura nacional, figuras como Castro Alves, Machado de Assis, Aluísio Azevedo e Silvio Romero, um dos primeiros intérpretes e críticos da nacionalidade.

Mas, continuando, lembramos que até a Proclamação da República, em 1889, segundo DUARTE Jr.<sup>17</sup>, *"... o ensino de artes nas escolas oficiais concentrou-se naquelas (atividades) destinadas à produção de bens, incluindo aí o desenho técnico e geométrico"*. E *"é sob o signo da argumentação para demonstrar e afirmar, na Educação primária e secundária, a importância da Arte, ou melhor, do Desenho como*

---

<sup>15</sup> Ibid., p. 10.

<sup>16</sup> Ana Mae T. B. BARBOSA, op. cit., p. 30.

<sup>17</sup> Op. cit., p. 122.

*linguagem da técnica e linguagem da Ciência, que se inicia no século XX*", diz por sua vez, Ana Mae BARBOSA.<sup>18</sup>

Podemos destacar já, aí, a influência de idéias derivadas do positivismo de Augusto Comte que, como diz Nicola ABBAGNANO, *"... acompanha e estimula o nascimento e a afirmação da organização tecno-industrial da sociedade moderna e exprime a exaltação otimística que acompanhou a origem do industrialismo"*.<sup>19</sup> ABBAGNANO, nesta afirmação, não está falando especificamente do Brasil, mas o que nos interessa aqui é explicitar algumas das características do Positivismo que, tendo a Ciência como o único conhecimento possível e o método científico o único válido, e tendo, ainda, se difundido em nosso meio, não podia deixar de influenciar nossa intelectualidade. Neste nosso contexto, a arte tinha sua importância conquanto fosse uma contribuição ao estudo da ciência. Mas a má assimilação das idéias positivistas acabou por relegar a arte, como lembra DUARTE Jr., *"... a um estágio ainda inferior ao ocupado na visão de Comte"*.<sup>20</sup>

De modo que, neste período, conforme Ana Mae BARBOSA, *"... o excessivo intelectualismo e antiindividualismo foi o fator determinante dos meios de ensino artístico, e denominador comum entre as práticas artísticas influenciadas pelo positivismo e o neoclassicismo"*.<sup>21</sup> Essa tendência antiindividualista se expressa no Brasil, na filosofia da Arte de Vicente Licínio Cardoso, que reconheceu arte como uma manifestação dos organismos sociais. Uma das funções desta arte seria despojar o indivíduo de si mesmo, identificando-o como o conjunto dos homens. A contrapartida

---

<sup>18</sup> Op. cit., p. 30.

<sup>19</sup> Nicolas ABBAGNANO - Dicionário de Filosofia, p. 746.

<sup>20</sup> Op. cit., p. 123.

<sup>21</sup> Op. cit., p. 70.

pedagógica desta concepção é a submissão a uma estética realista ou a “cientificação” da forma pela geometrização.

Vicente Licínio Cardoso é tido como o primeiro filósofo latino-americano da arte. *“Sua obra, escrita em 1917(sic), justifica toda uma pedagogia que vinha sendo aplicada na Escola Nacional de Belas Artes, através de inúmeros professores positivistas...”*<sup>22</sup>

Lembramos que é também em 1917 que acontece a famosa exposição de Anita Malfatti, cujas consequências culminaram na “Semana de Arte Moderna”.

Mas, paralelamente à influência positivista, surgiram também as idéias do liberalismo. Na verdade, o que vamos ter, desde o final do século XIX (e de certo modo até hoje) é uma espécie de articulação entre o Positivismo e o Liberalismo, nas várias reformas e programas educacionais deste período. *“Se para o positivismo a arte era um caminho até a ciência, para o liberal ela apresentava um certo valor em si, mas ainda um valor pragmático. Especialmente o desenho era visto como a constituição de uma ‘linguagem técnica’ ”*<sup>23</sup>.

Por essa época, o ensino de arte no Brasil começa a sentir as influências das escolas americanas. Também, pela primeira vez, começava-se a enfatizar as relações entre os processos afetivo e cognitivo, bem como, sua vinculação ao desenho infantil. Através de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros, as idéias de Dewey começam a marcar sua influência.

*“A partir de 1920 (...), começou no Brasil o movimento de inclusão da Arte na escola primária como uma atividade integrativa...”*<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Ana Mae T. B. BARBOSA, op. cit., p. 75.

<sup>23</sup> J. F. DUARTE Jr. - Fundamentos Estéticos da Educação, p. 123.

<sup>24</sup> Ana Mae T. B. BARBOSA - Teoria e Prática da Educação artística, p. 44.

Com a Semana de Arte Moderna, ocorre a primeira grande revolução no campo da Arte-educação. Sob a influência da arte expressionista e da psicanálise, “Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das idéias de livre-expressão para a criança”<sup>25</sup> (grifos da autora). Essa influência das teorias do Expressionismo gerou a idéia de que a Arte na educação tem a finalidade de deixar que a criança expresse os próprios sentimentos e também a idéia de arte não ensinada, mas expressada.

De 1937 a 1945, a ditadura e o afastamento, do campo da educação, de figuras como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entravou as renovações também no campo da Arte-educação, levando à solidificação de inúmeros “clichês pedagógicos”, na expressão de Ana Mae, principalmente aquele que caracteriza a Arte-educação como liberação emocional.

Em artigo publicado provavelmente em 1946, Mário Pedrosa dizia: “... ao lado da educação física, já uma fila de pedagogos modernos sustentam que deve vir imediatamente a educação artística, isto é, a educação propriamente dita dos sentidos e das emoções.”<sup>26</sup>

Por sua vez, Ana Mae diz: “O experimentalismo psicológico com o desenho da criança, embora considerando os produtos da atividade gráfica infantil, desvios da Arte, imperfeições autocorrigíveis pela freqüência da ação e pelo desenvolvimento, provocou a resultante metodológica de retirar os modelos externos das aulas de desenho, levando a uma busca e enriquecimento de modelos internos”.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Id., Ibid., p. 44

<sup>26</sup> Mário PEDROSA - *Arte - necessidade vital*, p. 223.

<sup>27</sup> Ana Mae T. B. BARBOSA - *Teoria e prática da Educação Artística*, p. 47.

Em 1948, com a fundação da escolinha do Brasil, novos caminhos se abrem para o ensino de Arte. Mas, tendo em vista o modo como foram criadas as escolinhas de arte no Brasil (ou seja com a idéia de que se criando um ensino de arte paralelo, em que se trabalhasse em condições mais ou menos ideais, ia-se influir nas escolas públicas, no sentido de melhorar, nestas, o ensino de arte), as coisas continuaram mais ou menos as mesmas (e continuam, como já vimos). Ana Mae BARBOSA, em 1972, dizia: *"... depois de vinte e quatro anos de sério e ativo desempenho das escolinhas de Arte, os mais difundidos objetivos da Arte-educação nas escolas primárias brasileiras ainda são: 1 - Liberação emocional; 2 - Desenvolvimento da coordenação motora, reforçado pela epidemia de escolas particulares Montessori durante os últimos vinte anos no Brasil; 3 - O espírito objetivo de recreação do professor, isto é, ocupar as crianças quando não têm nada a fazer ou quando o professor precisa dar uma entrevista etc.; 4 - Auxiliar pedagógico, subordinado às outras disciplinas ou como expressão de aula; 5 - Desenvolvimento da criatividade, que é um objetivo bastante indefinido e permite que o professor continue a fazer o que fazia antes, isto é, continue adotando os métodos de Arte que já datam de quase cinquenta anos, tais como: a) mero deixar fazer; b) emprego de uma seqüência de técnicas (ex.: dia 2: anilina e lápis-cera; dia 3: varsol); c) proposição de tema (ex.: o que você deseja ser quando crescer, sua casa, sua família, etc.)"*<sup>28</sup>.

Ana Mae faz estas considerações em pleno vigor da Ditadura Militar (1972). Desta época para cá, a educação brasileira ressen-te-se dos mesmos problemas ou consequências de problemas levantados por João Francisco DUARTE Jr., em seu livro

---

<sup>28</sup> Ibidem, p. 47.

*“Fundamentos Estéticos da Educação”*<sup>28\*</sup>, a saber, a censura, que de certa forma nos afeta até hoje; o desenvolvimentismo e o industrialismo, que influenciaram a educação no sentido da preparação de mão-de-obra; o problema do transplante cultural, que desde a década de 1950 se manifesta entre nós sob a forma de invasão e dominação cultural – e filosófica – norte-americana (entre outras); o problema do “Kitsch”, enfim, problemas que, de um modo ou de outro, continuam entrincheirados na educação do país.

De maneira que, neste breve resumo das relações entre a arte, a educação e a filosofia no Brasil, é hora de caminharmos para algumas palavras a respeito de nosso tempo. Precisamos esclarecer, neste sentido, que essas palavras limitar-se-ão ao campo do ensino de arte nas escolas públicas de primeiro e segundo graus, com algumas referências a estes níveis de ensino de arte nas escolas particulares.

Chamamos “trajetória” (com aspas) a este trecho propositalmente, pois o ensino de arte hoje permanece atrelado a tendências positivistas e liberais, na medida que continua difundindo o desenho geométrico, ponto de articulação entre as duas tendências, e que surge como recurso quase único dos “livros didáticos” de Educação Artística. Também um amplo setor de nossa sociedade ainda tem a tendência de considerar a arte como um luxo, coisa de príncipe, ou seja, bem à maneira neoclássica. Além disso, Ana Mae BARBOSA tinha razão, já em 1972, quando falava da permanência de velhos métodos e técnicas. Hoje, quarenta e seis anos depois da implantação das Escolinhas de Arte no Brasil, “velhos métodos” continuam a ser utilizados, e as relações humanas, no âmbito escolar, continuam engatinhando. Assim,

---

<sup>28\*</sup> pp. 125-134.

por exemplo, as relações professor-aluno, onde residem propriamente as possibilidades de educação mútua, acham-se carcomidas em seu próprio âmago pela fobia à afetividade, que o intelectualismo de todo o resto do sistema educacional instalou e continua instalando, na base de métodos e modismos que é preciso seguir, sob a pena de sermos tachados de anacrônicos. Enquanto isso, no campo da Arte-educação, cada professor ou cada grupo caminha numa direção, para prejuízo dos alunos. Por outro lado, ironicamente, a Arte-educação que tem trazido para o seu meio a contribuição de várias ciências, não consegue conquistar as pessoas para a própria causa. Escolas que até este ano (1994) mantinham seu curso para Arte-educação, este ano resolveram exterminá-lo. Não dá lucro!

Como o revela uma das maiores autoridades brasileiras no assunto, a Arte-educação ainda luta para se encontrar: *"A arte educação é ainda uma espécie de colagem provisória de ciências"*.<sup>29</sup> Também na "Proposta curricular para o ensino de educação artística", lançada em 1988, podemos ler: *"... nunca houve uma idéia ou princípio central que fundamentasse esta disciplina e, até hoje, uma grande variedade e teorias e discussões, sobre o sentido da atividade artística na escola, sucede-se através dos anos, privilegiando em cada momento uma visão ora psicológica, ora Antropológica, ora artística, ora estritamente pedagógica ou uma combinação entre elas."*<sup>30</sup>

Esta mesma proposta sugere a teoria do pensamento divergente, de J. P. Guilford, como um guia para o ensino de Arte. A Teoria, cujo cerne está em se mostrar

---

<sup>29</sup> Ana Mae T. B. BARBOSA - Teoria e prática da Educação Artística, p. 75.

<sup>30</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de educação artística: 1º grau, p. 17.

que, para cada pergunta há várias possibilidades de resposta, é interessante, mas até hoje não se conseguiu que ela fosse aplicada, em larga escala, na escola pública. Enquanto isso, sem percebermos que uma das causas desta situação é justamente o cientificismo, corremos atrás de métodos científicos, como mariposas atrás da chama.

No entanto, a culpa, como a razão, é algo que ninguém tem sozinho. E quase tudo que dissemos até aqui pode estar quase que completamente errado. Quase, porque, se ninguém tem toda a razão, nós também podemos tê-la tocado, ao longo deste trabalho.

Por outro lado, temos reunido aqui alguns dos problemas que temos encontrado na vida diária, não só no meio pedagógico, mas também no meio social, na convivência com outros profissionais, enfim, no cotidiano. Ou seja, embora tenhamos tomado a distância necessária destes problemas para falar deles, não podemos deixar de confessar aqui que, incontáveis vezes, erramos os mesmos erros que ora estamos a criticar; tratamos as pessoas e as coisas com a mesma negligência que temos condenado. Temos, portanto, que arcar com a nossa parte da culpa por tudo isso. E quanta mentira estaríamos dizendo, se não o fizéssemos. “*Que dispêndio de palavras e de gestos*”, como dizia Nietzsche.<sup>31</sup>

Uma tentativa de transformação na Arte-educação, sabemos, passa por muitas questões extra-muros escolares, como a conscientização política e profissional dos educadores, a vontade política dos governantes, entre outras. Sabemos também da importância e da imprescindibilidade da contribuição das várias ciências e/ou disciplinas para a Arte-educação, tanto que estamos aqui, tentando lobrigar alguns

---

<sup>31</sup> F. W. NIETZSCHE - Genealogia da Moral, p. 85.

pressupostos filosóficos, algumas perspectivas para a Arte-educação. Mas disso tudo pode-se dizer o que o Espírito do Mundo disse a Fausto: *“Aquilo que podes aprisionar é o que eras capaz de conceber, mas não a mim.”*<sup>32</sup>

E nessa relação entre a Arte-educação e as ciências, de um modo geral, é preciso ter em mente ainda as palavras de SCHILLER *“... as fronteiras da Arte vão se estreitando na medida em que a ciência amplia as suas.”*<sup>33</sup>

De modo que é preciso dizer: contribuir em sentido profundo quer dizer conduzir algo, lado a lado, para o mesmo objetivo. Neste sentido, o que a arte tem a nos ensinar, hoje, é o autocultivo, o ser mais. No caso da maioria dos professores, nos nossos dias (não só de educação artística), o ser mais passou de “moda”. Por exemplo, as delegacias e secretarias de educação, na falta de um meio de sensibilizar os professores para a necessidade dos cursos de aperfeiçoamento, apela para a recompensa em pontos ou em remuneração. E, entre os professores, quando surge um curso a fazer, as primeiras perguntas que se ouvem são estas: “Vai valer pontos?” Ou: “Vão pagar pelo tempo que eu estiver lá?” Em suma, se o curso (por melhor que seja) não vai valer pontos nem vai ser remunerado, a maioria nem toma conhecimento.

Qual a ciência que consegue mudar este comportamento? Qual a ciência que pode dar jeito na acomodação, na falta de ânimo, de coragem mesmo? Quem souber que nos diga. Quanto a nós, não podemos deixar de ver nisso um problema ético. E se pensamos que aqueles professores todos passaram pela escola, como alunos, temos que repetir o que dissemos no capítulo anterior: alguns coisa não está danto certo.

---

<sup>32</sup> Apud Eduardo SUBIRATS - A Cultura como Espetáculo, p. 151.

<sup>33</sup> Friederich SCHILLER - Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade, p. 35.

Enquanto isso, a Arte-educação (e a educação como um todo) continua importando métodos, sobretudo dos Estados-Unidos, um país onde se submetem crianças e adolescentes a testes de Q.I. e de criatividade, milimetricamente controlados, com o fim de se detectarem futuros engenheiros militares e físicos nucleares, cujas finalidades nós conhecemos bem.

De maneira que, apesar de termos no outro prato da balança uma autoridade da estatura e do peso de uma Ana Mae BARBOSA, temos que, com todo o respeito, continuar defendendo a sensibilização e a afetividade no ensino de arte, não como método isolado, mas imprescindível, como um meio de possibilitar que alunos e professores “elaborem suas próprias vivências”, na expressão de DUARTE Jr. Mas também como um modo de começar uma transformação de dentro para fora na educação, uma vez que as experiências em sentido contrário têm fracassado. Haja vista o caso das Escolinhas de Arte no Brasil que, em 46 anos, apesar de sua qualidade e boa intenção, não conseguiram, ainda, tirar o ensino de arte nas escolas públicas do marasmo em que, há décadas, se encontra. Métodos há, aos montes, mas há carência de ânimo, de paixão, de esperança, enfim.

Por outro lado, a afetividade e o sentimento, que em muitos setores de nossa sociedade já caiu nas armadilhas do preconceito, nos domínios do pensamento educacional atual volta a encontrar seus defensores. Por exemplo, Régis de MORAIS, educador há mais de duas décadas, diz: *“Nossas escolas insistem em ensinar antes de provocar nos alunos o desejo de aprender. Nossas escolas teimam em apresentar as exterioridades do conhecimento, transformando aventura de conquista do saber em mercado de compra e venda. Nossas escolas, em geral, mostram-se recalcitrantes em*

*fazer das expressões sentimentais nada mais do que suportadas notas de rodapé ao saber – isto quando as admitem – sendo que o conhecimento precisa ser conseqüente à vontade de conhecer, à emoção, aos condicionamentos dos nossos desejos mais profundos.”<sup>34</sup>*

Por sua vez, Augusto NOVASKI, falando a respeito de mito e racionalidade filosófica, depois de se perguntar se o afeto é ou não um mito, responde: *“Primeiramente, quer me parecer que o afeto transcende a categoria de sentimento: é também uma categoria do conhecimento. Não me refiro aqui necessariamente ao afeto recíproco entre educando-educador. Refiro-me ao afeto como condição de possibilidade do conhecimento, mas ele próprio sendo uma categoria epistemológica. Pelo sentimento não só gosto, mas conheço mais”.*<sup>35</sup> Temos, portanto, o afeto elevado a categoria epistemológica.

E antes de finalizarmos este trecho, gostaríamos de lembrar as passagens e nomes que citamos ao longo desta “trajetória”, passagens e nomes que, às vezes, podem ter parecido irrelevantes, mas que agora vão servir para mostrar que, apesar do fato de nosso sistema educacional ter-se erigido sob o peso do transplante e da dominação cultural, é possível sempre alguma forma de resistência (ou antes de existência) a isso tudo. Se assim não fosse, como explicar um Gregório de Matos (que ainda não mencionamos), um Antônio Francisco Lisboa, um Machado de Assis, um Mário de Andrade, e assim por diante, só para lembrar alguns expoentes de nossa cultura.

---

<sup>34</sup> Régis de MORAIS - Arte - A Educação do Sentimento, p. 82.

<sup>35</sup> Augusto NOVASKI - Mito e Racionalidade Filosófica, in Régis de MORAIS (org.), As razões do mito, p. 30

Por fim, no que tange especificamente à educação artística, temos uma sugestão a fazer: tendo em vista a diversidade de métodos e tendências vigentes, quase todos importados, pensamos que é chegada a hora de buscarmos uma síntese, um corpo de princípios e categorias a que possamos chamar Arte-educação do Brasil. Neste sentido, temos a dizer que um grupo de perspectivas e pressupostos filosóficos, que queira servir a Arte-educação, deve levar em conta: a corporeidade, como o campo por excelência das significações humanas; a vivência, sobretudo as emocionais e afetivas que, diminuindo nossa negligência, ponha-nos em contato com a humanidade nas coisas e nos outros, tornando-nos eticamente mais maduros e, além disso, melhore nossas relações com o próprio trabalho, entendido aqui como a soma do que amamos e do que produzimos e como o único campo possível de transformações; por fim, a arte como uma forma de alegria e como o sêmen que, fecundando-nos a razão e a ciência, engendre um mundo em que cada homem possa, pelo menos, continuar existindo.

## Um Relato

Este trecho, por sua natureza memorialística e autobiográfica, será escrito em primeira pessoa.

Comecei minha vivência com o trabalho artístico mais intenso, quando, nos primeiros anos do colegial, fazia painéis e cenários – para peças de teatro amador, um trabalho realizado graças ao esforço de uma de minhas professoras<sup>\*</sup>, entre outras. Influenciado e incentivado por esta professora, comecei efetivamente minha carreira de artista plástico, que dura já cerca de quinze anos.

Terminando o colegial, acabei prestando vestibular para a faculdade de Educação Artística, meio sem querer, confesso, pois pensava em estudar Arquitetura.

O que eu não podia imaginar era que aquele vestibular (eu fui aprovado) fosse o primeiro passo para a transformação mais radical da minha vida.

Nasci numa cidade pequena que, embora de muitos encantos, tinha e tem, no entanto, uma vida cultural muito restrita. Por outro lado, pelas peculiaridades e problemas de minha família (que não vem ao caso relatar aqui), cresci sufocado por

---

<sup>\*</sup> Profª. Rosana Saule, a quem deixo aqui uma modesta homenagem.

uma timidez extrema. Ou seja, fui uma criança e um adolescente tímido, vivendo num ambiente cultural pobre, e teria continuado assim, escondendo-me por este mundo afora, não fosse ter encontrado, “no meio do caminho desta vida”, um curso de Arte-educação.

Entrei para a Faculdade em 1984 e, aos poucos, fui-me dando conta de que aquilo que até então eu conhecera do mundo era um nada em relação à extensa parte do mesmo, que eu desconhecia. E mais: que eu não sabia que desconhecia.

Foi por esta época que descobri que, nesta história de conhecer o mundo, o mais impressionante não é o que conhecemos, mas a enormidade daquilo que não conhecemos.

De fato, a cada aula a que assistíamos (e aqui falo por muitos colegas) era como uma janela que se nos abrisse e nos desse a conhecer novas constelações, nessa dimensão não só planetária, mas cósmica em que se insere a história humana.

Por outro lado, cada traço, cada matiz, cada forma que íamos fazendo nascer, através dos trabalhos e tarefas escolares, configurava-se, para nós, não só como um novo aspecto do mundo, mas como uma nova faceta da nossa personalidade, que ao mesmo tempo nos revelava para o mundo e para nós mesmos, aumentando não só a nossa consciência do mundo, mas também nossa autoconsciência.

Foi desta maneira que comecei a perceber uma capacidade das mais vitais da educação: a sua capacidade redentora e libertadora do homem. Foi daí também que começou a nascer a minha convicção de que a Educação pode transformar o homem e o mundo. Mas como transformar nem sempre é transformar para o melhor, é preciso dizer isso de outra maneira: A Educação pode tornar o mundo e o homem melhores. E

a educação através da arte pode ainda muito mais: pode dar ao homem a consciência daquela dimensão cósmica de que falei antes, na medida em que a vivência artística nos coloca em estado de receptividade para aquela parte da compreensão humana que vai além do alcance da linguagem verbal.

Tanto é assim que, hoje, olhando para aquela época pelo buraco de fechadura da distância e do tempo, sinto-me frustrado ao perceber que não vou conseguir resgatar, discursivamente, a intensidade da transformação que aquele curso me proporcionou. Sobretudo nas aulas de teatro, de história da arte, de didática. O ambiente era muito bom, de amizade e afetividade. Tivemos a oportunidade de conhecer professores que faziam do magistério a paixão e o sentido de suas vidas.

A vontade de poder fazer por outras pessoas o que aquela escola fez por mim começou a crescer, a partir do segundo ano de faculdade, 1985. Foi também nesse ano que fiz minha primeira exposição mais significativa, de pinturas, e comecei a trabalhar com restauração de arte.

Sobre a pintura, gostaria de dizer do sentimento que ela desperta em mim quando pinto: não sei se acontece com todo mundo, mas, na maioria das coisas que faço, sinto como se estivesse devendo alguma coisa para alguém, ou para o mundo ou ainda para mim mesmo. Quando pinto, no entanto, é como se estivesse no lugar certo, na hora certa, fazendo a coisa certa, e não devesse nada a ninguém.

Mas, voltemos à Faculdade. Em 1986, devido ao meu gosto por escrever poesia, um de meus professores convidou-me para vir para Campinas (eu estudava em Lorena, Vale do Paraíba), para trabalhar com redação. Sem nenhuma outra perspectiva, na época, aceitei. Em 1987, comecei a trabalhar com redação numa escola cuja clientela

era uma das mais abastadas da cidade. Em abril de 1988, por uma série de circunstâncias, e por que eu queria trabalhar com Arte-educação, fui dar aulas numa escola pública, na periferia da cidade de Sumaré. Na minha ingenuidade, nunca poderia imaginar a dimensão do contraste. Passei a trabalhar em Sumaré de manhã, à tarde em Campinas, à noite novamente em Sumaré. Dava cinquenta e quatro aulas por semana, dezoito em Campinas e trinta e seis em Sumaré.

Mas o problema maior não era esse. O problema era o contraste. E estou relatando estes detalhes, aqui, para acentuar os contrastes violentos entre as escolas brasileiras. O contraste era acentuado, no meu caso pelo fato de as duas escolas serem tão próximas.

A escola de Campinas tinha duas unidades na mesma rua, sendo que um prédio ficava praticamente em frente ao outro. Pois a mordomia era tamanha, que os professores chegaram a exigir um guarda-chuva para cada professor, para ser deixado na portaria, para, caso chovesse, cada um pudesse atravessar a rua até a outra unidade. Apenas para citar outro fato, tinha professor que, tendo que ir de ônibus para a escola, descia dois quarteirões antes, com vergonha de que os alunos, ricos, o vissem chegando de ônibus à escola.

Enquanto isso, na escola de Sumaré, muitos alunos escreviam em papel usado de computador, por falta de caderno. O bairro era um dos mais violentos de Sumaré. Muitos dos pais dos alunos tinham problemas com a polícia, muitos eram favelados, muitos eram, por problemas sociais, violentos com os filhos.

O contraste e a irracionalidade foram além do que minha cabeça, na época, podia ordenar. Larguei a escola de Campinas. Observação: eu recebia aqui, por dezoito aulas, seis vezes mais do que em Sumaré, com trinta e seis.

Na escola de Sumaré, eu estava com dezessete classes, sendo onze delas de ciclo básico, com um número mínimo de quarenta e quatro alunos por classe. Eu dava duas aulas por semana, em cada classe, com quarenta minutos cada aula.

A escassez de material, a excessiva carência dos alunos, o seu número elevado, tudo somado à minha completa falta de experiência, fizeram daquele ano, um completo fracasso para mim, enquanto professor no ciclo básico. A exceção foram alguns trabalhos que consegui realizar em nível de 5ª a 8ª séries. No ciclo básico, o que me chocava mais era a brutalidade com que a maioria das professoras tratava as crianças. Das onze professoras de ciclo básico com quem convivi naquele ano, apenas duas tratavam a classe com carinho. De qualquer modo, o trauma para mim foi tamanho (além do cansaço) que, naquele novembro, jurei nunca mais trabalhar com ciclo básico.

Ainda este ano, eu havia prestado, pela primeira vez, o exame para Mestrado na Faculdade de Educação, na Unicamp. O projeto era fraco. Não passei.

No ano de 1989, diminui as aulas nesta escola, de modo a poder pegar mais aulas em outra escola e, assim, fugir do ciclo básico. Por esta época, uma questão me atormentava. Eu me perguntava sobre o que teria força suficiente para, numa situação de pobreza como aquela, (essa outra escola era numa favela), manter a qualidade das pessoas enquanto pessoas.

Comecei nesse ano a fazer experiências com jogos dramáticos com as crianças (a partir de doze anos). Um pouco mais tarde, com a ajuda de outro professor, montamos

um grupo de teatro. Como o espaço das aulas era curto, no entanto, e havia outros trabalhos a fazer, começamos a nos reunir nos finais de semana, na própria escola. E um fato curioso começou a ocorrer. Outras crianças, que nem eram da escola, no afã de assistir aos nossos ensaios, começaram a invadir a escola e, literalmente, a atrapalhar os ensaios, insultando as crianças do grupo, jogando pedras, assobiando. Depois de três ou quatro finais de semana naquela situação, e sem saber direito o que fazer, tomamos a decisão de convidar aquelas crianças para participarem do grupo. E qual não foi a nossa surpresa, quando vimos, uma por uma, ir aceitando nosso convite.

Hoje posso dizer que nunca vi (e talvez nunca mais veja) um grupo tão ávido de realizações como aquele. E o grupo, que começara com cinco crianças, no final contava com vinte e três. Posso dizer, também, que poucas experiências humanas, talvez, sejam tão recompensadoras do que ver aquelas crianças pobres transfigurando-se em personagens que nem em nossos sonhos caberiam antes. Só vim a entender melhor isso, quando tomei contato com o conceito de *"arte como transfiguração do precário"*, do professor Régis de MORAIS.

Tudo que nós, professores, havíamos feito era, primeiro, dar oportunidades para que os alunos tomassem suas iniciativas, depois ir estimulando e introduzindo as noções e objetivos almejados.

Mas há ainda um fato sobre este grupo, que gostaria de relatar. Certo domingo em que ensaiávamos, uma menina (Eliane) queixou-se de um pouco de dor-de-cabeça. Percebendo-a um pouco febril, decidi levá-la para sua casa, enquanto o outro professor ficava com o restante das crianças. Era uma garota muito sensível e de grande qualidade humana. Fomos caminhando favela adentro e, à medida que

caminhávamos, crescia em mim a consciência do preconceito que eu ainda nutria por aquelas pessoas. Só então me dei conta das reais implicações do que geralmente chamamos de igualdade entre os homens. Quando chegamos ao barraco da família da garota, foi que descobri uma resposta para a questão que carregava comigo. No barraco, de extrema pobreza e despojamento, viviam o casal e quatro filhos. Mas quando vi o carinho com que a mãe cercou a menina, quando entramos, tive uma resposta: o afeto mútuo tem força de manter a qualidade humana mesmo nas piores situações, digam o que quiserem os naturalistas e deterministas, pois aquela menina era uma das melhores pessoas que já conheci.

Eu saí da escola no final daquele ano, mas consegui que uma aluna do segundo grau (que escrevia as peças) continuasse com o grupo. Ainda este ano eu havia prestado exame para o Mestrado na Faculdade de Educação, de novo. Não passei. Com a vontade de estudar Filosofia, prestei exame para o vestibular. Passei.

Em 1990, comecei a cursar Filosofia, ao mesmo tempo em que voltava a trabalhar em Campinas, pela Prefeitura. No entanto, tendo iniciado o curso de Filosofia, fiquei com um número mínimo de aulas, assim mesmo de Desenho Geométrico (as únicas que consegui), e fui trabalhar à noite, como revisor de um jornal de Campinas. No meio desse ano, tornei a prestar o exame para Mestrado. Passei. Fiz ainda concursos para as prefeituras de Campinas e Sumaré. Passei nos dois. Comecei a cursar o Mestrado em 1991, ao mesmo tempo em que, um pouco irresponsavelmente, mantinha o curso de graduação e ingressava como professor pelas prefeituras de Sumaré e de Campinas.

Não queria, inicialmente, cursar o Mestrado com Bolsa. Mais tarde, mudei de idéia, mas mesmo assim continuei dando aulas nas duas escolas. Em Sumaré, era 2º grau, curso técnico. Lecionei durante dois anos Desenho Técnico Mecânico e Lay-out Industrial. Mas, apesar de ser curso técnico, consegui montar um outro grupo de teatro, desta vez com adultos e adolescentes. Montei a peça “Aquele que diz sim / Aquele que diz não”, de Bertold Brecht. Essa experiência serviu para me tirar um outro preconceito: aquele contra alunos de escolas técnicas. Aqueles que ainda acham que esses alunos são “quadrados” emburrecidos, ficarão surpreendidos com o potencial criativo e humano destes alunos. Eles são os que mais precisam de atividades artísticas na escola.

Em Campinas, trabalhei neste período com primeiro grau (5ª a 8ª séries), com aulas também de Desenho. Também nestas aulas é possível se trabalhar de maneira criadora, ao contrário do que muita gente pensa.

Em 1992, por absoluta impossibilidade de continuar, tranquei a matrícula no curso de graduação. Preocupado em terminar o Mestrado, pedi exoneração da Prefeitura de Campinas.

Em 1993, por questões políticas, deixei também a Prefeitura de Sumaré. Fiquei sem dar aulas por mais de um ano, mas havia prestado concurso para professor do Estado, e havia passado. Em agosto último, voltei a dar aulas na rede pública estadual. Desta vez, superado o medo de voltar a trabalhar com ciclo básico, resolvi tentar de novo. A escola é bem mais calma e o número de alunos é bem menor. Espero que consiga fazer um trabalho razoável.

## **“É preciso despertar o inflorescido” (Palavras finais)**

Durante pelo menos os últimos dezoito meses, estivemos tentando encontrar um caminho, entre os vários que se nos apresentavam, para concluir este texto, cujos dois primeiros capítulos já havíamos escrito. Não se tratava, contudo, apenas de acabar de escrever o texto, mas de encontrar um rumo que não nos afastasse por demais de nós mesmos, ao mesmo tempo em que nos mantivesse em contato com a objetividade possível e a clareza desejável. Muitas vezes começamos e recomeçamos, muitas vezes sentimos vontade de desistir de terminar o texto, dada a multiplicidade de informações que tínhamos à nossa frente e dada a dificuldade, de principiante, de nos mantermos mais ou menos firmes num ponto de vista que, de resto, sabíamos e sabemos tão combatido, sobretudo na área em que atuamos. Neste sentido, nos ajudaram muito as palavras de SCHILLER: *“Minhas idéias (...) irão antes cair por fraqueza própria que ficar em pé por força alheia”*.<sup>36</sup> Não se veja aqui, nenhuma forma de orgulho. Ao contrário, nos referimos às falhas no nosso texto.

---

<sup>36</sup> Friederich SCHILLER - Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade, p. 33

Neste sentido, tivemos de escolher entre fazer um texto com falhas e não fazer o texto, posto que um projeto que foi tomando corpo ao longo da escritura do mesmo refere-se à elaboração de um trabalho tendo por fim uma síntese das idéias subjacentes hoje ao ensino de arte no Brasil, no sentido de dar uma autonomia e uma identidade à Arte-educação no país, coisa que inexiste, hoje. Ambicioso demais, no entanto, o projeto seria tarefa para mais de um pesquisador. Por isso, o que pudemos fazer foi colocar o projeto a título de sugestão, como se pode ver no final do último capítulo.

Também como sugestões ficaram as perspectivas e os pressupostos filosóficos com os quais trabalhamos, uma vez que cada educador deve procurar, em suas próprias vivências, seus próprios pressupostos e métodos. A bem da democracia, é melhor que seja assim.

Procuramos estar atentos, até onde alcançou nosso entendimento, aos problemas de nosso tempo: o progresso tecnológico, a desumanização das formas culturais, do trabalho, a apatia deste final de século, a ausência de esperança, entre outros.

Daqui a alguns anos, seremos todos de século passado. Isso assusta mas também reacende um princípio de esperança. Mal comparando, é como se a esperança tivesse as suas estações. Em épocas de final de século como a nossa, é como se estivéssemos no outono ou no inverno da esperança. O novo século se nos anuncia como uma primavera. Mas, por via das dúvidas, temos que cultivar a esperança a partir de agora. Mais do que nunca, “é preciso despertar o inflorescido”.

Convivemos com esta frase, dita por um amigo<sup>\*</sup>, em 1984. E a esta altura, em que é preciso colocar reticências no fluxo de nossas idéias, gostaríamos de fazê-lo, em primeiro lugar, com a frase acima: "é preciso despertar o inflorescido".

Por outro lado, tendo em vista o desenvolvimento do texto precedente, no qual estivemos estudando algumas relações da arte com a corporeidade, com o trabalho, com a ética, com a filosofia e com a educação, respectivamente, temos de lembrar as palavras de William MORRIS, que o arquiteto e pintor Sérgio FERRO lembra: *"A arte é a manifestação da alegria do homem no trabalho."*<sup>37</sup>

Considerando, como consideramos, o trabalho como o único campo possível de transformação e de construção da existência do homem, enquanto ser-no-mundo, (e portanto condição inerente a própria vida do homem); considerando, ainda, que devemos estender o trabalho ao conceito de servir, como a soma do amado e do criado (característica do trabalho artístico) diremos, respondendo à simpática pergunta "o que é viver com arte?": viver com arte é viver com alegria e em estado de receptividade para o que está por florescer.

---

<sup>\*</sup> Luzimar Goulart Gouvêa

<sup>37</sup> Sérgio FERRO - Futuro/Anterior, p. 19.

## Bibliografia

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2ª ed., trad. coord. e rev. Alfredo Bosi et al. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Arte-educação no Brasil*. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1986. (Col. Debates, 139).

\_\_\_\_\_. *Arte-educação: conflitos/acertos*. 2ª ed., São Paulo: Max Limonad, 1985.

\_\_\_\_\_. *Teoria e Prática da Educação Artística*. 4ª ed., São Paulo: Cultrix, 1985.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. *Arte Brasileira*. São Paulo: Círculo do Livro/Ed. Abril S. A. Cultural e Industrial, s/d.

BRECHT, Berthold. *Poemas 1913-1956*. 4ª.ed., trad. Paulo Cesar Souza, São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRUAIRE, Claude. *A filosofia do corpo*. Trad. Benedito Eliseu Leite Cintra, Hilton Ferreira Japiassú e Pedro Paulo de Sena Madureira, São Paulo: Herder, 1972.

BRUN, Jean. *A mão e o espírito*. Trad. Mário Rui Almeida Matos. Rio de Janeiro, RJ: Edições 70, s/d. (Col. Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 14).

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milénio*. Trad. Ivo Barroso, São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALCANTI, Carlos. *História das Artes*. 4ª ed., Rio de Janeiro, RJ: Editora Rio, 1978.

CHAUCHARD, Paul. *Trabalho e Lazeres*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra: Atlântida Editora, S.A.R.L., 1968.

CRUZ, Maria Tereza. A Estética da Recepção e a Crítica da Razão Impura. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagem, nº 3:57-68, jun. 1986.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*, 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

FERRO, Sérgio. *Futuro/Anterior*. São Paulo: Nobel, 1989.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da Arte*. 9ª ed. Trad. Leandro Konder, Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1983.

FLUSSER, Vilém. *Da Religiosidade*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, Comissão de Literatura, 1965 (Col. Ensaaios).

FORMAGGIO, Dino. *Arte*. Trad. Ana Falcão, Lisboa: Editorial Presença, 1985. (Col. Dimensões, 18).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia del Oprimido*. 10ª ed. Trad. Jorge Mellado, Buenos Aires, Siglo XXI Argentina Editores, em coedición com Tierra Nueva, 1973.

FRIEDMANN, Georges. *O trabalho em migalhas*. 2ª ed., trad. J. Guinsburg, São Paulo: Perspectiva, 1983. (Col. Debates, 53).

GARAUDY, Roger. *Ainda é Tempo de Viver*. Trad. Auly de Soares Rodrigues, Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1981.

GRASSI, Ernesto. *Poder da Imagem*. Impotência da palavra racional: em defesa da retórica. Trad. Henriqueta Ehlers, Rubens Siqueira Bianchi, São Paulo: Duas Cidades, 1978. (Col. Problemas atuais e suas fontes, 4).

HIGHWATER, Jamake. *Mito e sexualidade*. Trad. João Alves dos Santos, São Paulo: Saraiva, 1992.

JANSON, Horst Waldemar. *História da Arte*. 49ª ed., trad. J. A. Ferreira de Almeida, Maria Manuela Rocheta Santos, colab. Jacinta Maria Matos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

JOHNSON, Don. *Corpo*. Trad. Aduari Bastos. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1990.

JÚNIOR, José Cretella e CINTRA, Geraldo de Uihôa. *Dicionário Latino Português*. 3ª ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

KOWARICK, Lúcio et al. *Cidade: Usos e Abusos*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. Trad. Jorge Constante Pereira. São Paulo: Edições 70. 1986.

LOWEN, Alexander. *Bioenergética*. 5ª ed., trad. Maria Sílvia Morrao Netto. São Paulo: Summus, 1982. (Col. Novas Buscas em Psicoterapia, 15).

MORAIS, Régis de. *Arte: A Educação dos Sentimentos*. São Paulo: Letras & Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.) *As Razões do Mito*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

MUMFORD, Lewis. *Arte e Técnica*. Trad. Fátima Godinho. São Paulo: Martin Fontes, 1986. (Col. Arte & Comunicação, 5).

NIETZSCHE, Wilhelm Friederich. *A Genealogia da Moral*. São Paulo: Moraes, s/d.

PEDROSA, Mário. *Arte: Necessidade Vital*. Rio de Janeiro, RJ: Livraria - Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949.

PERREIRA, Izidro S. J. *Dicionário Grego-Português e Português-Grego*. Porto, Livraria Apostolado da Imprensa, 1951.

READ, Herbert. *A Redenção do Robô. Meu encontro com a Educação através da Arte*. Trad. Fernando Nuno, São Paulo: Summus, 1986. (Col. Novas buscas em Educação, 25).

RIBON, Michel. *Arte e Natureza*. Trad. Tânia Pellegrini, Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Filosofar no presente)

SANTOS, Gessy. *Filosofia e Humanismo*. São Paulo: Duas Cidades/Secret. de Est. da Cultura, 1981.

SÃO PAULO, Secretaria da Educ. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

*Proposta curricular para o ensino de Educação artística: 1º grau.* São Paulo, s/d.

SCHILLER, Friederich. *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade.* Trad. Roberto Schwarz, São Paulo: Herder, 1963. (Col. Pensamento Estético).

SUBIRATS, Eduardo. *A Cultura como Espetáculo.* Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Nobel, 1989.

\_\_\_\_\_. *A Flor e o Cristal.* Ensaios sobre arte e arquitetura modernas. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Nobel, 1988.

\_\_\_\_\_. *Da Vanguarda ao Pós-Moderno.* 4ª ed., trad. Luiz Carlos Daher, Adélia Bezerra de Menezes e Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Nobel, 1991.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Ética.* 9ª ed., trad. João Dell'Anna. São Paulo: Civilização Brasileira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da Práxis.* 2ª ed., trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WHITEHEAD, Alfred North. *Simbolism, its meaning and effect*. New York: The MacMillan Company, 1927.