

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**A EDUCAÇÃO COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA:  
UMA SÍNTESE ENTRE O PENSAR E O SENTIR.  
( UM ESTUDO SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES  
DA ARTE NO PROCESSO EDUCATIVO ).**

Lindomar Luiza Chaves Goldschmidt

Rio, 04 de novembro de 1996

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Produção Social do Conhecimento.

LINDOMAR LUIZA CHAVES GOLDSCHMIDT

***A Educação como Experiência Estética:  
uma síntese entre o pensar e o sentir.***

(Um estudo sobre as possibilidades e limites da arte no processo educativo).

Rio de Janeiro  
04/nov/1996.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação: A Educação como Experiência Estética: uma síntese entre o pensar e o sentir. (Um estudo sobre os limites e possibilidades da arte no processo educativo).

Elaborada por Lindomar Luiza Chaves Goldschmidt.

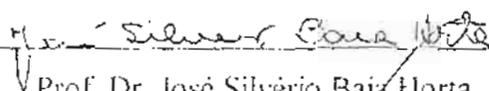
Aprovada pela Banca Examinadora

Rio, 04 / novembro / 1996.



---

Orientadora da Dissertação  
Prof.ª. Dr.ª. Siomara Borba Leite



Prof. Dr. José Silvério Baía Horta



---

Prof. Dr. Elter Dias Maciel

Dedico este trabalho ao professor Durmerval Trigueiro Mendes (*in memoriam*) que, com sua sensibilidade e profunda sabedoria, me fez compreender que as dificuldades encontradas em minha prática docente, enquanto arte-educador, deveriam ser pensadas a partir de uma reflexão sobre os pressupostos filosóficos da própria educação.

## TRADUZIR-SE

Ferreira Gullar

Uma parte de mim  
é todo mundo:  
outra parte é ninguém:  
fundo sem fundo.

Uma parte de mim  
é multidão:  
outra parte estranheza  
e solidão.

Uma parte de mim  
pesa, pondera:  
outra parte  
delira.

Uma parte de mim  
almoça e janta:  
outra parte  
se espanta.

Uma parte de mim  
é permanente:  
outra parte  
se sabe de repente.

Uma parte de mim  
é só vertigem:  
outra parte,  
linguagem.

Traduzir uma parte  
na outra parte  
– Que é uma questão  
de vida ou morte –  
será arte?

## AGRADECIMENTOS

À professora **Léa Guimarães**, por ter-me iniciado nos caminhos da estética, através dos quais tenho podido pensar e contemplar esse mundo de beleza e magia, que são os domínios da arte.

À professora **Siomara**, orientadora que se tornou amiga e aceitou participar da aventura de descobrir que os caminhos da epistemologia podem ser trilhados pelas vias da beleza, que eu chamo de “razão prazeroza”.

Às minhas filhas **Cristina, Cássia e Clarisse**, pelas muitas vivências que me são proporcionadas em nossa convivência.

À **Ana Maria, Yolanda Maria e Rosana**, pelas leituras do texto, o que muito contribuiu para que esse, sem perder o rigor necessário, adquirisse uma tecitura transparente ao olhar de todos os leitores.

Aos **poetas e criadores** de todos os “fazeres artísticos”, pelas oportunidades que me oferecem, ao contemplar suas obras, de tornar-me uma pessoa mais humana e sensível à realidade cotidiana da vida.

Às **crianças** e aos **jovens** com os quais tenho convivido, pelos seus ensinamentos, que me permitem, até hoje, nutrir a esperança de que o novo surge da rebeldia contida na pureza do coração.

## RESUMO

### **“A Educação como Experiência Estética: uma síntese entre o pensar e o sentir”**

é o título deste trabalho produzido no espaço teórico da produção social do conhecimento, através de uma reflexão filosófica, tendo como objetivo compreender os limites da arte no processo educativo no seio da sociedade capitalista, assim como suas possibilidades na formação do homem consciente de sua cidadania. A questão encontra-se problematizada a partir de nossa observação, enquanto educadores, do tratamento concedido à arte na educação brasileira.

A partir dos conceitos de trabalho produtivo e de alienação, conforme definidos por Marx, estudamos as relações entre arte e trabalho, tomando como referencial teórico o pensamento do esteta marxista contemporâneo Adolfo Sánchez Vázquez.

Em decorrência dessas reflexões teóricas, constatamos que o trabalho produtivo se dissocia da arte pela perda de seus aspectos imaginativos (criadores) e lúdicos (desinteressados). Isto conduziu-nos ao aprofundamento do estudo da imaginação e do jogo, segundo as óticas do filósofo francês Gaston Bachelard e do pensador e teatrólogo alemão Friedrich Schiller, respectivamente.

Concluimos com a reflexão teórica do educador brasileiro Durmerval Trigueiro Mendes que, consubstanciando o referencial teórico selecionado, aponta alguns princípios para a educação da experiência estética, como síntese entre o pensar e o sentir.

## ABSTRACT

**“A Educação como Experiência Estética: uma síntese entre o pensar e o sentir”.** (The Education as aesthetic experience: the thinking and feeling synthesis) is the title of the work produced along the theoretical lines of the social production of knowledge which, through a philosophical reflection, aims at understanding the limits of art in the educational process within the core of the capitalist society, as well as its possibilities in the upbringing of the man conscious of his citizenship. The matter is rendered problematic based on my investigation as an educator over the treatment given to art in Brazilian education.

The relations between art and work were studied based on the concepts of productive work and alienation as defined by Marx and taking as theoretical reference the ideas of the contemporary marxist aesthete named Adolfo Sánchez Vázquez.

Grounded on Vázquez’s theoretical reflections, it was evidenced that productive work and art dissociate as art loses its imaginative (creative) and play (uninterested) aspects; which guided me to a deeper study of imagination and play, according to the French philosopher Gaston Bachelard’s and the German thinker and dramatist Friedrich Schiller’s points of view, respectively.

The conclusion of the work is based on the Brazilian educator Durmerval Trigueiro’s theoretical reflections which points out some principles towards aesthetic experience education as a synthesis between thinking and feeling, thus reinforcing the chosen theoretical references.

## ÍNDICE

	<i>pág.</i>
<b><i>Introdução</i></b>	<b>01</b>
<b><i>I. Uma História sobre a Arte na Educação para o Trabalho.</i></b>	<b>08</b>
1. Arte e Educação: um longo percurso.	
2. A Arte na educação brasileira.	
3. Os ares da positividade no ensino de Arte.	
4. O Modernismo na arte e sua influência na educação.	
5. A Lei 5692/71 e a Educação Artística.	
<b><i>II. O Fazer da Arte como Trabalho.</i></b>	<b>32</b>
1. Algumas definições de trabalho.	
2. O trabalho na Civilização Ocidental: um bem a ser cultivado ou um castigo. O trabalho alienado.	
3. Arte e Trabalho.	
4. O homem e a arte na sociedade alienada.	
<b><i>III. A Imaginação: de uma Ponte para o Conhecimento a um Caminho para a Beleza.</i></b>	<b>59</b>
1. O valor da imaginação.	
2. A imaginação a serviço do conhecimento e a imaginação criadora na arte.	
3. Bachelard: o vôo da imaginação.	
<b><i>IV. A Experiência Estética como Mediadora entre o Pensar e o Sentir.</i></b>	<b>84</b>
1. O jogo e suas diferentes concepções.	
2. Schiller: a arte como jogo.	
3. A experiência estética como princípio para a educação do sentimento.	
4. Trigueiro: a consciência original.	
<b><i>V. Considerações Finais.</i></b>	<b>108</b>
<b><i>VI. Anexos.</i></b>	<b>112</b>
<b><i>VII. Bibliografia.</i></b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

“A arte não pode mudar o mundo, mas pode contribuir para a mudança da consciência de homens e mulheres, que poderiam mudar o mundo”.

**Herbert Marcuse**

A relação entre arte e educação constitui-se em um dos problemas mais antigos de que se ocupou o pensamento filosófico. Trata-se de uma questão que remonta ao Século V a.C., quando, ao definir sua República, o filósofo atinou para as influências destes aspectos na formação do homem. Entretanto, o mundo ocidental parece não ter encontrado, até o presente momento, uma forma de viabilizá-la na prática.

O desconhecimento das virtualidades da arte no processo educativo vem sendo por nós constatado a partir de nossa prática docente em escolas de 1º e 2º graus, onde notamos a ausência de uma política educacional que priorize o desenvolvimento pleno do homem através de uma educação geral. Além da falta de vontade política, observamos a carência de fundamentação teórica dos educadores, acrescida da solicitação, por parte da sociedade e dos próprios educadores, de um “ensino” mais objetivo e de resultados mais “concretos”, o que se reflete na prática cotidiana: falta de professores especializados, redução de carga-horária, insuficiência de material específico, procedimentos metodológicos dificultadores de abordagens lúdico-criadoras.

O senso comum perdeu o sentido da importância da arte como um dos pilares básicos da educação, reduzindo-a a um mero passatempo diletante, sem nenhum valor na “vida prática”, – entenda-se por essa objetivação pragmática da vida o ganhar dinheiro, o “ser bem sucedido”, somando como valor o ter mais, descuidando-se de ser melhor, mais inteiro, mais sensível. O embrutecimento decorrente do descaso para com uma educação do sentimento e da sensibilidade, que notadamente passa pela relação do homem com a fazer da arte, torna o homem incapacitado de criticar e de selecionar suas opções culturais; assim, vulnerável às influências dos veículos de comunicação, cuja atuação sobre o padrão de gosto do homem contemporâneo vem sendo, há alguns anos, objeto de estudo de filósofos, psicanalistas e de outros estudiosos, esse homem do fazer repetitivo, “do sempre igual” é o homem que perdeu o desejo, a esperança, o potencial de criação, reduzindo-se ao espectador passivo, copiador de modelos, escravo do que os teóricos da Escola de Frankfurt denominaram de “indústria cultural”. Sobre isso nos chama atenção o pensador francês Félix Guattari (1) ao dizer que: *é preciso romper com o olhar padrão intermediado pela mídia, que corrompe nosso intelecto e nossa sensibilidade.*

A sociedade capitalista, onde o trabalho tem a conotação de trabalho produtivo, gerador de riqueza, não se dá conta de que esse mesmo trabalho gera também miséria, como percebeu e apontou muito bem o pensador Karl Marx. Num contexto em que o trabalho mecânico transforma tudo em mercadoria, inclusive o próprio homem, as trocas que outrora poderiam ser vistas como trocas lúdicas, a exemplo de uma criança que troca uma boneca caríssima por uma bruxinha de pano, ou um trenzinho de caixas de fósforos por um brinquedo sofisticado, transformam-se em comércio de mercadorias negociadas pelo poder do capital, perdendo assim seu valor desinteressado.

Existiria algum lugar para o fazer da arte, como experiência estética, nesse mundo de trabalho? E seria este o único sentido do trabalho? Essas são algumas das questões que procuramos levantar ao longo de nosso estudo.

Ao tomarmos o trabalho como uma atividade existencial do homem, encontra-mo-lo associado ao fazer da arte, principalmente pelo sentido criador de ambos. No entanto, na sociedade capitalista, a arte, justamente pelo seu aspecto humanizador e não produtivo, deixa de ser vista como trabalho. O fazedor de arte, por ser um criador, não é socialmente reconhecido como trabalhador; nesta sociedade em que se exige cada vez mais um pensar e um fazer homogêneos, padronizados, o artista é, muito pelo contrário, visto de formas marginais – como gênio, senão como maldito.

Educar para o trabalho, no sentido do trabalho produtivo, tornou-se a meta primeira do processo educativo. Os pressupostos dessa educação para o trabalho produtivo encontram-se muito distanciados de categorias que possibilitem o desenvolvimento do potencial criador do ser humano. Não contemplam a formação do homem pleno, cidadão consciente, capaz de construir-se e de transformar seu ambiente – um ser criador de cultura.

Procuramos problematizar as questões suscitadas a partir de uma abordagem filosófica sobre a inserção da arte nos processos educativos, considerando o contexto da sociedade moderna capitalista e os reflexos dessa sociedade na percepção do senso comum, quanto à importância de conceitos que tomamos como básicos ao longo de nosso estudo – trabalho, imaginação e beleza. Para tal, optamos pela pesquisa bibliográfica com vistas ao levantamento de referenciais teóricos que facultassem-nos o estabelecimento de uma

possível síntese entre o pensar e o sentir, a partir do fazer da arte e do fazer da educação, compreendidos como um fazer criador.

Destacamos a imaginação, que podemos dizer que é a mãe da criatividade, tanto na arte como na ciência. Seu valor foi reconhecido pelo pensamento romântico, pelos antropólogos e, posteriormente, pela filosofia, principalmente, por Gaston Bachelard, que não a vê somente como rainha do erro e da falsidade. O reconhecimento da imaginação como um componente imprescindível ao crescimento humano, sinaliza para a percepção de que o homem é portador de um “pensamento racional” e de um “pensamento sensível”, e que ambos devem ser estimulados a fim de que o homem massificado retome sua integralidade.

A reconstituição do homem fragmentado, cindido entre o pensar e o sentir, demandaria o resgate da ludicidade de suas ações, por meio da arte, entendida no sentido de jogo, como queria Friedrich Schiller. Diluir o pré-conceito existente em torno do jogo, do brinquedo e da imaginação, todos ligados ao que se denomina experiência estética, entendida como relação do homem com a beleza, constitui-se em um dos caminhos para compreender o pensar e o sentir numa relação de síntese e, para reconhecer a sensibilidade como um aspecto a ser trabalhado de forma substantiva nos processos de educação, a partir do *fazer da arte como um fazer da própria educação*, expressão cunhada pelo educador brasileiro Durmerval Trigueiro Mendes.

Essa dissertação é resultado da pesquisa bibliográfica desenvolvida com vistas a identificação de pressupostos teóricos para melhor clarificar as possibilidades e os limites da arte no processo educativo. Sem dúvida, trata-se de uma questão que exige uma perspectiva contextualizadora da escola na sociedade capitalista e que considere a

abrangência do assunto. Visando indicar novos ângulos de compreensão do problema recorreremos a diversos conceitos da antropologia, da sociologia e da filosofia, que em nosso entender, contribuem para elucidar alguns dos limites impostos a uma proposta educativa, que embora aparentemente reconhecida ainda permanece como uma das grandes utopias da educação – a educação do sentimento.

Esse estudo se compõe de quatro capítulos:

No primeiro capítulo procuramos, a partir de um estudo numa perspectiva histórica, compreender a relação arte-educação. Traçamos uma panorâmica geral, tomando como ponto de partida o pensamento grego, chegando até o século XX, onde a questão é revigorada com o surgimento de novas preocupações com o homem. Centramos nosso estudo, especialmente, na educação brasileira, cenário onde se encontra a gênese de nosso objeto de pesquisa.

O segundo capítulo trata sobretudo da relação entre arte e trabalho situados no modo de produção capitalista, no qual o fazer da arte não é socialmente valorizado como trabalho. Estabelecemos a diferença entre trabalho livre e trabalho produtivo, ressaltando as influências do trabalho produtivo sobre as atividades humanas. Estudamos a relação entre arte e trabalho à luz do pensamento do teórico marxista Adolfo Sánchez Vázquez. Identificamos alguns dos rumos que a arte toma na sociedade alienada pelo trabalho produtivo.

O terceiro capítulo organiza-se em torno da imaginação e de seu lugar no processo educativo, lugar bastante limitado em virtude da expectativa do senso comum, influenciado pelo ideário burguês, a respeito da função da escola. A imaginação foi vista a partir de uma ótica antropológico-filosófica, pela qual encontra-se ligada ao mito, à religião e à arte.

Aprofundamos o estudo da imaginação através de uma interlocução com o pensador francês, Gaston Bachelard, que concede à imaginação um novo lugar, ao compreendê-la como um elemento comum à ciência e à poesia e, portanto, fundamental à arte e à vida.

Dedicamos o quarto capítulo a uma reflexão sobre a experiência estética compreendida como jogo e como possibilidade de uma educação em que a imaginação seja valorizada como ponte para o surgimento da beleza. Levantamos alguns conceitos de jogo, recuperando seu sentido mágico e estético. Focalizamos, a partir do pensamento de Friedrich Schiller, a relação entre arte e jogo, situado este como gerador de beleza e de liberdade, através de seu caráter lúdico. Procuramos sinalizar os princípios de uma educação do sentimento através da experiência estética, ao considerarmos o caráter formador da arte. Finalizamos cotejando o pensamento dos autores supracitados com a reflexão do educador brasileiro Durmerval Trigueiro Mendes, cuja contribuição à questão específica, e sobretudo ao pensamento educacional brasileiro, merece ser destacada pela densidade, vigor e clareza de suas observações.

Entendemos que somente quando a educação for compreendida como um fazer artístico, e a arte como um processo formador, portanto educativo, sairemos da “sociedade dos poetas mortos” e caminharemos para a humanização do homem através da beleza, da poesia, do fazer gerador de todos os “fazeres” – o fazer criador.

Concluimos, finalmente, tecendo algumas considerações gerais, deixando a questão em aberto para novas reflexões.

## Notas

(1) GUATTARI, Félix. *Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade*. In. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: nº 108: 19/26, jan.-mar., 1992. p.23.

## Capítulo I

# UMA HISTÓRIA SOBRE A ARTE NA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO

“A arte mais importante do mestre é provocar a alegria da ação criadora e do conhecimento”.

**Albert Einstein**

“As regras e modelos destroem o gênio e a arte”.

**Toulouse-Lautrec**

“Na escola é que começamos a deixar de ser nós mesmos”.

**A. Fournier**

Neste capítulo faremos um breve retrospecto histórico sobre a relação que vem sendo construída entre a **arte** e a **educação**, situando-as em diferentes épocas, e em diferentes contextos sócio-culturais, a partir da Antigüidade Clássica, quando ocorreu o primeiro questionamento sobre a possibilidade da associação de ambas para a formação do homem virtuoso, segundo os padrões da época. A questão será enfocada, de forma mais aprofundada, no que diz respeito à educação brasileira por constituir-se o solo gerador de nossa reflexão sobre os fundamentos teórico-filosóficos orientadores da introdução da arte no processo educativo de nossa escola.

No âmbito da educação brasileira observamos que a inserção da arte no processo educativo está historicamente associada às políticas educacionais que geralmente são definidas de acordo com interesses socio-econômicos, que terminam por objetivar a formação de um homem cindido entre o fazer e o pensar, assim como entre o pensar e o sentir. Formação compatível com os princípios da ideologia capitalista para atender às necessidades da divisão social do trabalho que produz a cisão do próprio homem.

Perceber a sutileza da relação entre arte e educação na sociedade moderna demanda melhor compreender a natureza e o valor da arte para o modo de produção capitalista, no qual a educação do sentimento concorre com a formação técnico-científica.

### **Arte e Educação: um longo percurso.**

Historicamente, a educação e a arte têm uma profunda relação, pois foi a serviço da educação que a filosofia se interrogou pela primeira vez sobre a natureza da arte. No contexto geral, a arte era compreendida como uma atividade poética, termo derivado de poiesis, que significa criação como imposição da forma à matéria, por intermédio da tekhnê, o que se efetua através do esforço aplicado pelas mãos ou por instrumentos que vão produzir o artefato que a natureza não conseguiu gerar. Nesse sentido, o artista pagão, ao transformar a matéria, podia considerar-se um continuador da atividade criadora da própria natureza.

No séc. V a.C., em seu diálogo A República, Platão conceituou as atividades artísticas e as integrou às tarefas pedagógicas, constituindo o conjunto de conhecimentos e de práticas educativas adequadas aos ideais necessários à formação do homem grego – a paidéia, que é uma diretriz ativa e ideal da cultura na formação do indivíduo. Platão

apresenta como instrumento constitutivo deste ideal de educação a música, no qual poderíamos ver uma representação global da própria arte, regida pelas Musas, donde vem o termo música. Além da música, a ginástica deveria constar do processo de educação proposto por Platão. A música destinava-se ao aperfeiçoamento da alma e a ginástica ao aperfeiçoamento do corpo. Quanto às artes plásticas, só foram introduzidas na educação posteriormente, através do desenho. Na República platônica, o artista “mudo”, artista plástico, não era valorizado, pois era qualificado como mero copiadador de objetos, os quais por sua vez, a visão platônica já concorria para situar como representação segunda de uma idéia, de um protótipo originário.

A Idade Média funciona como um divisor de águas entre o paganismo e a civilização judaico-cristã, introduzindo grandes modificações na compreensão da arte e da educação, como também nos padrões morais e nos costumes. A arte, particularmente, adquire um sentido religioso e torna-se um veículo de transmissão da idéia do sobrenatural. Com a hegemonia da civilização judaico-cristã, criou-se um humanismo teocêntrico, em função do qual a natureza e o homem foram idealizados, ocultando-se ao máximo tudo que pudesse contrariar tal idealização.

Como exemplo, podemos destacar as iluminuras medievais (fig.1) nas quais os caracteres sexuais foram praticamente eliminados, só se distinguindo o sexo das

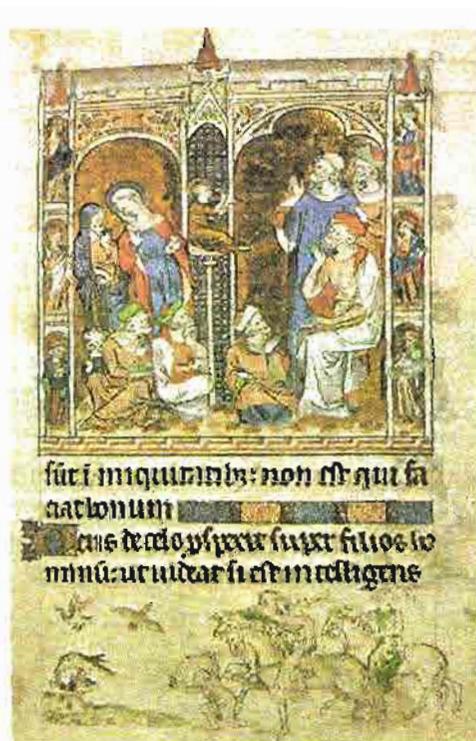


Figura 1

figuras por meio das vestimentas, pois os corpos eram iguais, esguios, sem sinuosidades a fim de não despertar “maus pensamentos” ou “maus desejos”. Tanto os padrões artísticos quanto os educacionais foram bastante alterados.

Em substituição às escolas profanas herdadas da Antigüidade, surgem as escolas religiosas, que se tornam o único meio de transmissão de conhecimentos, de horizonte muito limitado. Henri Irenée Marrou (1) aponta o obscurantismo do período como decorrente do estrangulamento da cultura pagã, iniciando-se um período de degenerescência refletido no processo de educação através de um sistema que prioriza:

*um ensino técnico, que visa a satisfazer necessidades imediatas: ler, escrever, conhecer a Bíblia, se possível de cor, ou pelo menos os salmos, um mínimo de erudição doutrinal canônica e litúrgica: nada mais. A cultura ocidental atinge sua estiagem.*

Distanciando-se, de forma radical, dos padrões educacionais e artísticos prevalentes na Idade Média, o Renascimento caracteriza-se pela retomada dos estudos clássicos. Essa nova visão de mundo exerce influência na arte, que é considerada, em sua essência, como um estudo da natureza. O artista estuda a fundo a natureza, o corpo humano e a paisagem, que devem ser desenhados sem disfarce. A estética do Renascimento encontrava-se impregnada do que se poderia chamar de Pitagorismo estético, pois visava elaborar matematicamente o estudo da natureza, através da pesquisa das proporções, chegando à “divina proporção”, atingindo a harmonia artística da famosa “seção de ouro” e da perspectiva aérea, que significava uma nova forma de conquistar o espaço e um meio para atingir a ilusão da terceira dimensão. Através de uma fusão entre arte, ciência e técnica, o conhecimento estético aliava-se ao conhecimento científico. A concepção

estética do Renascimento iguala as artes, resgatando uma posição de equilíbrio entre as artes plásticas e a música. Leonardo da Vinci, ao afirmar que “la pittura e cosa mentale” procura ressaltar a presença do pensamento no trabalho do artista, tentando reabilitar a pintura da condição de subalternidade em relação à música, cultivada durante a Idade Média, por ser considerada somente um trabalho manual.

Nesse momento de profundas transformações, o homem torna-se o centro do universo, surgindo questões que se tornaram perenes para a história da educação, tais como: o que deve ser priorizado, a educação geral ou o conhecimento específico? A ciência ou a literatura deve ser o centro da educação? Como se relaciona o intelecto e a estética? Essa educação no Renascimento está centrada em uma visão humanística que opostamente ao teocentrismo medieval, que tudo remonta ao divino, realça o valor específico do potencial do homem. O homem do Renascimento procura desenvolver-se em seus aspectos físicos, mentais, estéticos e espirituais, contribuindo para tornar o humanismo um dos movimentos mais significativos da história da educação, pela confiança que se deposita no homem. É nesse período, denominado por François Châtelet (2) de “afloramento” da modernidade, que surge o embrião do processo de fragmentação do homem, o modo de produção capitalista.

O século XVII, caracterizado pela cientificidade, pode ser considerado como um desdobramento das “conquistas” científicas (Galileu, Copérnico), artísticas (Leonardo da Vinci, Michelangelo), políticas e intelectuais (Maquiavel, Thomas More) do chamado alto Renascimento, período de apogeu do movimento que se iniciou no século XV. Se por um lado, a preocupação com a geometrização e a matematização de todos os conceitos é originária, como vimos, das idéias renascentistas, por outro, essas concepções vão

contribuir, de forma substantiva, para o pensamento das Luzes e para o desenvolvimento da ciência e da técnica nos séculos XIX e XX.

A mudança de atitude, frente ao conhecimento, exerce forte influência no pensamento educacional. A necessidade de métodos para desvendar a natureza conduz à sistematização de procedimentos didáticos. A exemplo do Discurso sobre o Método de René Descartes, Comenius (João Amós Comênio) elabora uma Didáctica Magna, na qual prescreve normas sobre a finalidade e o conteúdo da educação, além de um método de ensino e organização das escolas. Dentre os princípios metódicos estabelecidos por Comenius (3) sublinhamos o seguinte: *Tudo que se ensina deve ser ensinado tendo em vista a sua aplicação prática na vida diária e sua utilidade específica.*

Ainda em sua Didáctica Magna (4), o educador apresenta um método para o ensino das artes, no qual descreve os requisitos necessários ao bom aprendizado:

*A arte requer três coisas: 1. O modelo ou imagem, que é uma espécie de forma externa, que o artista observa e tenta reproduzir. 2. A matéria, que é aquilo a que deve imprimir-se nova forma. 3. Os instrumentos, com a ajuda dos quais se executa o trabalho.*

Detacamos o século XVIII, cujo final é marcado pelas revoluções burguesas e pela expansão do capitalismo industrial, o que provoca mudanças significativas nas práticas sociais, exercendo influência nos sistemas de educação. A escola deveria contribuir para a instrução da massa de trabalhadores, qualificando-os técnica e cientificamente. Os conteúdos técnicos e científicos deveriam sobrepor-se aos conteúdos humanísticos. Dessa forma, segundo Harper Babette (5), surgem duas escolas: uma para os ricos, cujos estudos

permitiam acesso ao ensino superior e a outra para os pobres, cuja formação técnico-profissional os limitava a permanecer no trabalho mecânico:

*Os “ignorantes” deveriam socializar-se, isto é, deveriam ser “educados” para tornar-se bons cidadãos e trabalhadores disciplinados.*

Nesse contexto, Friedrich Schiller, teatrólogo e pensador alemão aperfeiçoa os ideais do Neo-humanismo, escrevendo uma série de cartas, nas quais, de forma sensível, concede à arte uma dupla finalidade para a formação do homem: é um ingrediente e sustento da alma humana e um meio de despertar a consciência do homem. A construção da “alma bela” ou seja, de um comportamento humano que possa agir por convicção íntima é o ideal da educação pela arte, proposta por Schiller. Segundo Lehmann (6), nem Rousseau e seus discípulos deram à arte uma função tão eminente em seus programas educativos:

*O valor dessa exigência foi essencialmente realçado ao conceber Schiller a educação estética do povo e da humanidade. Tendeu, desde o princípio para a função social e coletiva da arte [...] As Cartas Estéticas partiam da idéia da cidadania do Estado e consideraram a arte como meio de transformar o caráter do povo, de modo que pudesse realizar-se a moralidade nacional. O que se ressaltou pela primeira vez, é, em conjunto, a necessidade de uma educação popular por meio da arte.*

Porém é no século XX que torna-se mais visível a preocupação de diversos pensadores com a questão da subjetividade humana face ao surgimento da psicanálise, à acentuação das condições de opressão e de insegurança impostas ao homem, é retomada a tese das possibilidades, finalidades e necessidades da arte na vida do homem, como elemento de reconstrução de seu “eu” fragmentado, como também de sua percepção crítica do mundo. René Huyghe (7) considera que:

*a arte é uma função essencial ao homem, indispensável ao indivíduo e às sociedades, e que lhes se impôs como uma necessidade desde as origens pré-históricas. A arte e o homem são indissociáveis. Por ela o homem exprime-se mais completamente e, portanto, compreende-se e realiza-se melhor.*

Nesse contexto, a questão de uma educação da sensibilidade é recuperada, principalmente na Europa no bojo das pedagogias ativas, surgidas com o movimento chamado de Educação Nova, ou Escola Nova, movimento que expande-se na Europa no início do século XX, orientando o trabalho educativo no sentido de privilegiar o ensino ativo, no qual é preservada a liberdade do aluno, em detrimento de um ensino intelectualista. A educação deve corresponder aos interesses e às necessidades do aluno e a aprendizagem se dá pela resolução de problemas e não somente pela transmissão de conhecimentos.

A exemplo de Schiller, o crítico de arte inglês, Herbert Read, publica em 1942, uma obra intitulada Educação pela Arte, na qual questiona a unilateralidade dos sistemas pedagógicos, que cultivam as funções intelectuais em detrimento dos sentimentos e emoções. Read inspira-se na proposição defendida por Platão em sua “República”, de que **“a arte deve ser a base de toda a educação”**. A proposta de Read não consiste na mera inclusão da arte nos currículos escolares e sim, na defesa de que as artes se constituíam na base da educação. A alternativa apresentada por Read, denominada “educação através da arte”, foi divulgada em vários países, com apoio da UNESCO, através da INSEA, sem entretanto obter penetração nos sistemas formais de ensino. Segundo a UNESCO (8), conforme relatório publicado em 1972 pela Comissão Internacional para Desenvolvimento da Educação, a arte é compreendida de uma forma adjetiva, que associada à ciência

constitui-se numa forma de explorar o mundo, conhecendo-o como uma realidade sempre renovada:

*A experiência artística na criação das formas de arte e de prazer estético é, junto com a experiência científica, um dos caminhos que levam à percepção do mundo em sua eterna novidade.*

Read (9) defende que o caminho para o intelecto só é aberto pelas vias do sentimento, que precisa ser bem formado desde que se dê oportunidade à criança para desenvolver sua sensibilidade e estar atenta ao seu conhecimento. Lembra que a humanidade está precisando resgatar sua dignidade, e isto só poderá realizar-se quando o instrumento da educação respeitar a arte na sua verdade e na sua beleza; considera que o homem só poderá reencontrar-se nos jogos da imaginação. Afirma que a fragmentação causada pelo poder fez o homem tornar-se objeto e não sujeito de suas ações, suprimindo-se como pessoa e como cidadão:

*A educação através da arte não prepara seres humanos adaptados para os atos mecânicos e sem sentido da indústria moderna; não os reconcilia com os lazeres desprovidos de finalidades construtivas; não permite que se satisfaçam com diversões passivas.*

Nos Estados Unidos da América, país em que a educação sofreu grande influência do pragmatismo através do pensamento de John Dewey (1859-1952), o educador Victor Lowenfeld (10), em 1947, considera necessário que a arte seja inserida nos currículos de uma forma global e contextualizada, tornando-se um meio de desenvolver uma consciência estética:

*Os antecedentes e a formação básica do estudante, seu nível sócio-econômico, os fatores culturais de seu tempo, sua exposição aos meios de comunicação de massa, sua aptidão para a flexibilidade de pensamento e sua posição*

*na sala de aula, tudo isto influencia o desenvolvimento da consciência estética. É preciso compreender que a evolução estética não se refere apenas e necessariamente à arte; refere-se também à integração mais intensa e profunda do pensamento, do sentimento e da percepção. Pode, assim, suscitar maior sensibilidade em face da existência e, portanto, converter-se no principal objetivo da educação.*

## **A Arte na Educação Brasileira.**

No que diz respeito à educação brasileira podemos dizer que os diversos enfoques dados à arte nos processos educativos encontram-se intimamente relacionados à herança cultural de nossa formação.

Em 1519, com a chegada dos jesuítas, inicia-se o processo de transplante cultural através da educação por estes ministrada, que objetivava conquistar consciências por meio da catequese. Instala-se um processo de exploração da mão-de-obra com a utilização dos nativos e escravos a serviço da Companhia de Jesus, como diz Serafin Leite (11):

*Além de índios livres, que servissem os moradores, formavam e ensinavam os próprios escravos, com quem pudessem contar para a continuidade do trabalho nas Igrejas, Colégios e Missões. E ainda que estes trabalhadores pelo regime então legal e geral da Escravatura, estavam a serviço da Companhia.*

Tal ensino destinava-se a formar uma cultura de influência europeizante, desvinculada das tradições culturais nativas. Tratava-se de uma cultura alienante e alienígena. Fernando Azevedo (12) analisa o ensino dos jesuítas como um ensino que tentava espalhar sobre o território brasileiro um colorido europeu, importado em bloco do Ocidente internacionalista, inspirado numa ideologia religiosa católica baseada nas humanidades latinas. Destaca que essa cultura, mesmo quando aparentemente neutra, nos impede de ver

nas suas origens e nos seus produtos uma cultura brasileira, ou uma cultura nacional ainda em formação.

Com a expulsão dos jesuítas em 1559, determinada pela Reforma Pombalina, substituiu-se a homogeneidade do sistema de ensino jesuítico por um sistema de aulas de disciplinas isoladas, denominadas aulas régias ministradas por frades franciscanos e carmelitas à porção letrada da sociedade colonial. Ainda que mais diversificado, o ensino manteve os métodos pedagógicos caracterizados pelo apelo à autoridade e à disciplina rígida.

À essa época inicia-se o processo de oficialização do ensino, com a interferência do Estado passando a dividir com a Igreja a orientação do processo educativo. No que trata especificamente da arte, somente algumas aulas avulsas de desenho ou pintura são ministradas por alguns artistas, geralmente ligados à Igreja. Destacam-se Frei Ricardo do Pilar e Frei Agostinho de Jesus.

No momento em que os ideais liberais já se fazem presentes na Colônia, chega ao Brasil a Corte Portuguesa e com ela, novas idéias sobre um processo de educação que atendesse às necessidades da época. Observa-se aí uma dualidade de objetivos; ao mesmo tempo que há uma preocupação com a educação das elites, faz-se necessário formar técnicos que atendam às necessidades de uma sociedade em transição para uma vida mais urbana e para uma melhor organização social do país.

Por um decreto de 12 de agosto de 1816, é criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios logo em seguida transformada em Real Academia de Pintura e Arquitetura Civil pelo decreto de 23 de novembro de 1820. Por este decreto, as aulas de pintura, gravura e

escultura são consideradas “artes maiores” e como tal, destinavam-se às elites e não às camadas populares da sociedade.

A primeira referência à arte na educação em termos de discurso oficial encontra-se na Constituição Imperial de 1824 (13), cujo texto deixa clara a inexistência de uma preocupação com a arte no ensino básico. Sua inserção no processo educativo ocorre pela via do ensino superior, conforme podemos observar na citação seguinte:

*a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos e que haveria Colégios e Universidades para o ensino de Ciências, Letras e Artes.*

Os professores nomeados para a Real Academia de Pintura, Gravura e Escultura são artistas componentes da Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1816. Todos de tendência neoclássica, enquanto que a manifestação artística na época se fazia sobre os padrões barroco-rococós, que no dizer de Carlos Cavalcante (14):

*...eram formas artísticas que por seu acentuado emocionalismo e liberdade de imaginação, mais adequadas à expressão de nosso temperamento de mestiços e às sugestões da natureza tropical. A emotividade e o sensualismo do mestiço brasileiro encontravam no barroco formas mais próprias de expressão suscetíveis de autenticidade. Essas formas, mais condizentes com a nossa sensibilidade foram artificialmente interrompidas na sua evolução pelas do neoclassicismo, que chegava ao Brasil, não apenas com o manto da modernidade, mas com o prestígio da arte oficial.*

Impregnada pelos padrões estéticos importados e oficialmente impostos, a Academia inicia suas atividades sufocando a espontaneidade e a criatividade dos alunos, uma vez que tornava obrigatórios os cânones rígidos do neoclassicismo. Cabe citar um comentário de Cavalcante (15):

*O traço marcante do neoclassicismo não está na imitação das artes da antigüidade clássica greco-romana e sim no fato de ter-se constituído no mais típico exemplo de arte dirigida de todos os tempos modernos. Apesar de sua essência idealista, ou talvez, por isso mesmo, não passa em última análise de arte dirigida. Em todas as artes dirigidas, em todos os tempos teve também por finalidade servir à conservação do poder e aos interesses da classe dominante.*

A cultura européia à época neoclássica era admirada e idolatrada pelos alunos da Academia. Um prêmio de viagem à Europa representava uma grande distinção. Assim como a viagem era muito importante, a inclusão de artistas estrangeiros como membros honorários da Academia constituía-se numa honra.

Proclamada a Independência e instalado o Império, é elaborada a Constituição do Império (1823), na qual prevalecia a orientação liberal, pedindo, conseqüentemente, a introdução de mudanças na política educacional. Os liberais exaltados eram partidários da revolução industrial de acordo com o liberalismo industrialista de Spencer. Objetivavam, através do ensino de desenho, conduzir a iniciação profissional da população. Sob um discurso democrático e igualitário reforçavam a divisão de classes sociais e a formação de mão-de-obra qualificada para o trabalho.

Para dar cumprimento à proposta liberal, a Academia de Belas Artes passa por uma nova reforma, regulamentada pelo Decreto 805 de 23 de setembro de 1854, que determina a introdução de aulas de Desenho Geométrico, como linguagem técnica e linguagem da ciência. Posição que atendia à ideologia de ambos os senhores – liberais e positivistas.

Além da reforma da Academia, que por suas características estruturais não atenderia a grandes camadas da população, funda-se em 1856, o Liceu de Artes e Ofícios, cujo

objetivo específico era, segundo Azevedo (16), “*fomentar a educação popular pela aplicação da Arte às indústrias*” afirmação constante de seu estatuto conforme Álvaro Paes de Barros (17):

*Fundar e conservar o Liceu de Artes e Ofícios, em que proporcionasse a todos os indivíduos, nacionais e estrangeiros, o estudo das belas-artes e sua aplicação necessária aos ofícios e indústrias, explicando-se os princípios científicos em que ela se baseia.*

Ainda sobre o ensino de desenho, Rui Barbosa (18), um dos maiores representantes das idéias liberais no Brasil, pronuncia um discurso no Liceu de Artes e Ofícios, em 1882, no qual faz a seguinte afirmativa:

*O dia em que o desenho e a modelagem começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudos na vida do ensino nacional, datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil.*

## **Os ares da positividade no ensino de arte.**

Com o advento da República, trava-se na Academia uma luta política entre adeptos ferrenhos do positivismo, que desejavam a extinção da Academia e correntes modernistas, que apoiadas pelos partidários do pensamento liberal, pleiteavam uma ampla reforma. Nessa polêmica, saíram vencedores os modernistas e, em 1890, Benjamin Constant, na qualidade de Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, assina o decreto nº 983 de 8 de novembro, que determina a reforma acadêmica. Surge a Escola Nacional de Belas-Artes, orientada por um ecletismo, no qual convivem diretrizes liberais e positivistas propensas ao tecnicismo, acompanhadas das tendências neoclássicas.

Enquanto para a concepção liberal a arte deveria ter como objetivo a formação técnica, para os positivistas a arte deveria ser entendida como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio, subordinando a imaginação à observação, identificando as leis que regem a forma através do método objetivo.

O ensino de arte confundido com ensino de Desenho Geométrico, fruto das idéias liberais e positivistas, permanece até hoje em nossas escolas, conforme afirma Ana Mae Barbosa (19):

*...a idéia da identificação do ensino de Arte com o ensino de Desenho Geométrico, compatível com as concepções liberais e positivistas dominantes naquele período (1880) ainda encontra eco cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971.*

Sob a influência do pensamento positivista de Augusto Comte e, por outro lado, inspirados nos princípios do liberalismo, duas vertentes se impõem ao denominado ensino de arte -- a arte como cópia de modelos (influência do neoclassicismo) e a arte como ensino de Desenho Geométrico (influência do positivismo), sendo que esta última foi incorporada à escola secundária com a Reforma Educacional de 1901.

Em 1923 o professor Anibal de Mattos (20) defende o ensino de Desenho argumentando que o professor desta disciplina se encontra inferiorizado, e a disciplina desacreditada por criar um clima de brincadeiras, além de não reprovar os alunos. Tal situação retirava o tom de seriedade das referidas aulas:

*Na maioria de nossas escolas, a aula de Desenho é uma "blague". As crianças garatujam à vontade sem a menor orientação e fazem da aula um segundo recreio.*

Contra-pondo-se, de certa forma, à predominância do Desenho Geométrico sobre os demais tipos de desenho, é o professor J. Sá Roriz (21) quem apresenta, na Escola Normal, em 1928, instituição ímpar na formação de professores à época, uma tese na qual defende o desenho livre como forma de desenvolver as percepções e a sensibilidade:

*Confundir, portanto, os assumptos da geometria com os da natureza, seria falsear duas coisas distintas e dignas cada uma de um estudo à parte, e quase sempre esterilizar a arte do desenho. Nenhuma prática geométrica deverá interpor-se entre o alumno e o objecto natural que elle representa. [...] Não se leva em conta a correção dos trabalhos, mas simplesmente a intenção com que elles são feitos, habituando somente pouco a pouco o alumno a uma exatidão mais rigorosa e iniciando-o depois no estudo das medidas, das proporções, da perspectiva e dos valores.*

## **O Modernismo na Arte e sua influência na Educação Brasileira.**

Sob a influência da Semana de Arte Moderna, (1922) começam a ser difundidas nos meios artísticos as idéias de originalidade, imaginação criadora, comunicação e expressão, que têm um sabor de novidade, ainda que sejam idéias originárias do pensamento romântico. Tais idéias passam a ser incorporadas à linguagem pedagógica a partir da década de trinta, quando a educação passa a ser influenciada pela corrente denominada “humanista moderna” de acordo com Dermerval Saviani (22). Para essa corrente, a educação deve estar centrada na vida, na existência e na atividade. A educação, priorizando o vital, determinada pelas diferenças individuais, admite mudanças comportamentais, com predominância do psicológico sobre o lógico. Pode-se incluir nessa concepção o movimento escolanovista representado no Brasil por um grupo de educadores, cujas intenções inovadoras os tornou conhecidos como os Pioneiros da Educação.

Com o surgimento desta nova perspectiva para a educação ocorre uma mudança entre os pólos de discussão sobre as finalidades da arte no processo educativo. À antiga polêmica entre as correntes liberais e positivistas, opõe-se o grupo que defende a arte como livre-expressão. Romano Galeffi (23) nos diz que:

*na perspectiva da educação, duas correntes se digladiam nos últimos cinquenta anos, com o objetivo de definir os fins da educação; de um lado a marca positivista e empirista e do outro lado o grupo herdeiro das idéias do romantismo, representado na obra de pedagógica de Rousseau.*

Da obra rousseauiana o grupo referido por Galeffi adota o lema do “deixar crescer”, relacionado à doutrina do “estado natural”, descrita no Emílio, no qual o filósofo propõe uma educação baseada no conhecimento da verdadeira natureza humana e não nas formas coercitivas da sociedade, nas tradições sem sentido que a escola tenta transmitir.

No início da década de trinta, surgem as primeiras escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, possibilitando a introdução da arte como atividade expressiva, porém com caráter extracurricular .

Com o fortalecimento das tendências pedagógicas progressistas, que põem em causa a ordem de um saber não opressor, em nome do desejo da criança (o deixar crescer de Rousseau), o ensino de arte na escola tenta resgatar a proposta do movimento de “educação pela arte”, tomando como ponto de partida a valorização da arte no processo educativo. Tal movimento surgiu das primeiras conquistas da teoria da aprendizagem. Propunha-se, inicialmente, a prática das disciplinas artísticas nos níveis iniciais de ensino, ligando-se aos princípios pedagógicos que iriam constituir os fundamentos da Escola Nova.

O movimento “educação pela arte” desenvolve o conceito de arte infantil, originado do deslocamento da concepção de arte como representação para a de arte como expressão, ainda em decorrência das idéias de Rousseau sobre as características da personalidade infantil, no que diz respeito às suas necessidades e à sua individualidade. Ao defender as diferenças individuais, aceitando os diferentes modos de expressão da infância, procura integrar harmonicamente os poderes do homem total: sentimento e razão, poesia e técnica.

Note-se, no entanto, que esse movimento não é inédito. Seu precursor foi Franz Cizek, artista austriaco, que em 1879 leva à prática as novas idéias sobre a arte infantil, ao criar um “atelier” para crianças, no qual estas expressavam-se através do desenho, sem nenhuma interferência do adulto. Durante quarenta anos, Cizek observou a produção plástica das crianças. Estudou seus trabalhos e descobriu as leis permanentes que regem a atividade criadora das crianças. Segundo o artista, a expressão plástica infantil atravessa três estágios diferentes até a puberdade, quando a criança se insere no mundo conceitual dos adultos e passa a reproduzir a natureza. Podemos dizer que Cizek é um precursor dos estudos sobre grafismo infantil, posteriormente desenvolvidos por teóricos como: Mèredieu, Luquet, Goodnow, Freinet, Winnicott, Piaget, Wallon e outros.

No Brasil, o movimento educação pela arte foi divulgado pela Escolinha de Arte do Brasil, fundada em 1948 por um grupo de artistas, liderados pelo pintor Augusto Rodrigues.

Proposta semelhante ressurgiu posteriormente, sob a influência das pedagogias não-diretivas, a partir do pensamento de Carl Rogers, que à semelhança do “deixar crescer” de Rousseau, defendia o “deixar fazer” que consistia na defesa da liberdade como fator

imprescindível para o desenvolvimento do potencial criador. Para Rogers a liberdade deve ser compreendida como uma liberdade responsável, que permite ao indivíduo ser ele próprio responsável pelos seus erros como também pelo seu esforço positivo.

### **A Lei 5692/71 e a Educação Artística.**

De acordo com o Artigo 7º da Lei 5692/71 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação (24), o ensino de arte torna-se obrigatório nas escolas de 1º e 2º graus.

*Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto - lei nº 869 de 12 de outubro de 1969.*

Pelo referido Artigo, a arte deveria ser incluída nos currículos oficiais através de uma disciplina, denominada Educação Artística, o que de certa forma se constituía numa inovação em relação às leis anteriores, que não faziam menção específica à Educação Artística, nem tampouco às diferentes linguagens que compõem o universo da arte: cênica, musical, plástica e poética.

O discurso oficial determina que a nova disciplina faça parte de um componente curricular denominado Comunicação e Expressão, no qual são incluídas Língua Portuguesa e Educação Física.

Aparentemente, a proposta apresentada pela nova Lei traria inovações que, de certa forma, contemplariam aqueles educadores que vinham defendendo a necessidade da arte nos currículos, não como Desenho Geométrico mas sim, no sentido de uma educação estética,

na qual a sensibilidade e a imaginação dos educandos pudessem ser desenvolvidas, através da fruição das obras de arte e da criação e participação no fazer artístico.

No entanto, a mesma Lei que estabelece a obrigatoriedade da arte nos currículos, impõe o ensino profissionalizante, abrindo sutilmente a possibilidade de que a arte continue sendo um veículo para a profissionalização precoce. Dentro dos princípios da doutrina liberal, constituir-se-ia um quadro, em muitos traços, curiosamente semelhante àquele do qual partimos, em meados do século XIX, com a criação do Liceu de Artes e Ofícios e o seu lema: *fomentar a educação popular pela aplicação da Arte às indústrias*.

Até o presente momento, o que se afigurou nesse breve histórico que apresentamos, sobretudo no que diz respeito ao panorama da educação brasileira, é que a arte tem sido introduzida nos currículos para contribuir com as idéias liberais que, procurando organizar os sistemas de educação de acordo com os princípios de "igualdade", na verdade reforçam as desigualdades e a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre a formação geral e a formação profissional, enfim entre o homem que pensa e o homem que executa.

Tais princípios, inaugurados com as revoluções burguesas, correspondiam às necessidades de uma nova ordem social emergente, advinda das modificações sofridas pelo modo de produção com sua exigência de formação de novos tipos de trabalhadores.

A educação burguesa tem como tarefa aprimorar a força de trabalho humano para atender às necessidades do mercado de trabalho. Esse tipo de educação preocupa-se com a formação de mão-de-obra, no sentido de adequá-la às novas funções das fábricas e dos serviços modernos.

Henry Ford (25), grande empresário americano e “teórico” do capitalismo industrial, antecipa as concepções de indústria e de trabalho ao questionar a finalidade do ensino técnico, chamando atenção para a necessidade do trabalho produtivo, para o aspecto utilitário da produção como uma necessidade primordial do ser humano:

*A escola industrial não deve ser um compromisso entre a escola superior e a primária, mas um lugar onde se ensine às crianças a arte de ser produtivo. Se os alunos são postos a fazer coisas sem utilidades, a fazê-las para depois refazê-las, não podem sentir interesse pelo ensino. E durante o curso fica improdutivo; as escolas, a não ser por caridade, não conseguem assegurar a subsistência dos alunos.*

Por uma perspectiva abrangente, podemos dizer que todas as instituições da sociedade capitalista: a família, a escola, a igreja, a política, a economia contribuem para a reprodução de um senso comum cujos hábitos de ação e de pensamento reforçam a inserção do homem na engrenagem do modo de produção capitalista.

Face ao examinado, a escola, através de suas propostas educacionais, fortalece as dicotomias entre trabalho manual e trabalho intelectual, brincar e estudar, pensar e sentir, reduzindo o espaço escolar a um espaço empobrecido pela hipertrofia da função reprodutora em detrimento do caráter transformador que deveria caracterizar a educação.

André Gorz (26) chama atenção para a necessidade de mudança na função social da escola, ressaltando sua natureza de classe e sua cumplicidade no processo de fragmentação gerado pelo modo de produção capitalista:

*A real natureza de classe da escola vem da separação que ela introduz entre “cultura” e produção, entre ciência e técnica, entre trabalho manual e intelectual. O capitalismo de hoje, de fato não recusa o direito à escola; o que ele recusa é mudar a função social da escola.*

A partir desse cenário, no qual procuramos caracterizar nosso objeto de estudo, trataremos, no próximo capítulo, da relação entre arte e trabalho na sociedade capitalista, que a nosso ver constitui-se no pano de fundo da questão levantada.

## Notas

- (1) MARROU, Henri. Irenée. *História da educação na antigüidade*. São Paulo: EPU, 1990, pp. 513-514.
- (2) CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p.53.
- (3) COMENIUS. in PILETTI, Nelson. *História da educação*. São Paulo: Ática, 1994, p.80.
- (4) Idem. in COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, p. 314.
- (5) BABETTE Harper et alii. *Cuidado, escola!* São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 29.
- (6) LEHMANN. In: LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre-Jou, 1974. p.575.
- (7) HUYGHE, René. *Sentido e destino da arte*. v. I . São Paulo: Martins Fontes, s/d, p. 11.
- (8) UNESCO. *Learning to be: The World of Education today tomorrow*. Paris: 1972, p.67.
- (9) READ, Herbert. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.33.
- (10) LOWENFELD, Victor. *O desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre-Jou, 1977, p. 398.
- (11) LEITE, Serafin. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil*. Lisboa: Livros de Portugal, 1953, p.23.
- (12) AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1958, pp.43-43.
- (13) Constituição Imperial de 1824.
- (14) CAVALCANTE, Carlos. *O predomínio do academicismo neoclássico*. in: PONTUAL, Roberto. *Dicionário das Artes Plásticas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969. p. 16.
- (15) Idem, ibdem, p.17.

- (16) AZEVEDO, Fernando. op. cit., p. 3.
- (17) BARROS, Álvaro Paes de. *O Liceu de Artes e Ofícios e seu fundador*. Rio de Janeiro: s/edit., 1956, p.15.
- (18) BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino secundário e superior (1882)*. In: *Obras completas*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950. v.9, t.1.
- (19) BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p.12.
- (20) MATTOS, Anibal de. *Ensino artístico profissional*. in *Bellas-Artes*. Minas Gerais: Imprensa Oficial, 1923, p. 116.
- (21) RORIZ, J. Sá. *Considerações em torno do ensino de desenho*. Rio de Janeiro: 1928, s/edit., p.85.
- (22) SAVIANI, Dermerval. in: TRIGUEIRO MENDES, Durmerval. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 83.
- (23) GALEFFI, Romano. *Fundamentos da criação artística*. São Paulo: Melhoramentos, 1977, p. 133.
- (24) Lei 5692/71. BREJON, Moysés. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Pioneira, 1975, p. 133.
- (25) FORD, Henry. *Minha filosofia da indústria*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964, p. 280.
- (23) GORZ, André. in MARGLIN, Sthepen et alii. *Divisão social do trabalho, ciência e modo de produção capitalista*. Porto: Publicações Escorpião. 1974, p.202.

## Capítulo II

### O FAZER DA ARTE COMO TRABALHO

“Todo ato criativo requer... uma nova inocência de percepção, livre da catarata da crença tradicional”.

**Arthur Koestler**

“O trabalho é a expressão e a condição fundamental da liberdade humana, e sua significação está apenas na sua relação com as necessidades humanas”.

**Vázquez**

“Assim se pode explicar que a produção capitalista seja hostil a certas produções de tipo artístico, tais como a arte e a poesia”.

**Karl Marx**

Neste capítulo, pretendemos discutir o fazer da arte tomando-se como categoria de análise o **trabalho** em suas diferentes concepções. Enfatizaremos a sua interpretação para a civilização ocidental, dentro do modo de produção capitalista, considerando os conceitos marxistas de valor de uso, valor de troca e alienação, procurando através desses conceitos equacionar a relação entre trabalho livre e trabalho alienado. Através de uma consideração sobre as categorias propostas por Adolfo Sánchez Vázquez de **praxis imitativa** e **praxis reiterativa**, trataremos a relação entre arte e trabalho como formas de produção humana

contextualizadas histórico-socialmente. Salientaremos, ainda, a situação do homem como produtor e fruidor de arte na sociedade regida pelo trabalho mecânico e alienado.

### **Algumas definições de trabalho.**

Tomamos, inicialmente, duas definições de trabalho, nas quais, a referida categoria se apresenta sob perspectivas diferentes, ainda que muito próximas. Na definição de Erich Fromm (1), trabalho é compreendido como uma forma de libertação do homem em relação à natureza e como um meio de diferenciá-lo dos outros animais, no sentido de ser capaz de produzir, de criar, de transformar-se, transformando seu meio, atingindo a percepção da beleza:

*o homem se colocou acima do reino animal pelo fato mesmo de sua capacidade criadora; foi definido como o animal que produz. Mas o trabalho não é para o homem apenas uma necessidade inevitável. É também o seu libertador em relação à natureza, seu criador como ser social e independente. No processo do trabalho, i. e., no processo de moldar e mudar a natureza exterior a ele, o homem molda e modifica a si mesmo. Sai da natureza dominando-a e desenvolve suas capacidades de cooperação e de razão, e seu sentido do belo.*

De acordo com o pensador Karl Marx (2), o trabalho é um meio de confronto, de conhecimento e de controle do homem em relação à natureza, mantendo o sentido de poiesis, isto é, de criação, que se dá através da tekhnê como esforço das mãos ou de instrumentos que suprem aquilo que a natureza não gerou:

*O trabalho aparece como o confronto do homem com a natureza, numa relação de progressivo conhecimento e controle dela, cujo estímulo são as diversas e sucessivas necessidades humanas nas diferentes etapas dessa relação e desse processo; etapas nas quais o homem se transforma. Nesse sentido, o trabalho é num primeiro objetivo, o processo entre a natureza e o homem, através do qual este*

*realiza, regula e controla mediante sua própria ação, seu intercâmbio, sua corporalidade, os braços, as pernas, a cabeça e as mãos para dessa forma assimilar de maneira útil para sua própria vida as matérias com as quais brinda a natureza .*

Observa-se que em ambas as definições, o trabalho tem o caráter de um fazer criador, próprio do chamado homo faber e não do homo laborans, o “homem unidimensional” definido por Herbert Marcuse (3) como submetido à servidão espiritual na trama dos nexos sociais que objetivam as possibilidades de sua existência.

Acrescentaremos às duas definições anteriores uma terceira, de Adolfo Sánchez Vázquez (4), que as retoma e complementa, acrescentando-lhes uma importante tônica, a do caráter humanizador do trabalho:

*O trabalho como atividade consciente é fundamento da elevação da consciência humana, bem como fundamento da liberdade do homem. E, na medida em que implica constante humanização da natureza e do próprio homem, isto é, passagem de um mundo em si a um mundo humano que só existe como resultado da atividade do homem -- passagem portanto, do não-ser ao ser --, o trabalho é criação: criação do novo ser. É esta a grandeza do trabalho humano.*

Para Vázquez, o trabalho se apresenta como duplamente humanizador. Simultaneamente a natureza e o homem se humanizam através dele. A natureza adquirindo vida ao refletir a ação do homem sobre ela; o homem, se essa ação é criadora, estabelecendo nessa relação com a natureza o vínculo mais originário entre si e seu próprio trabalho. Esse vínculo é imprescindível à criação do homem como um novo ser.

Além destas definições sobre o trabalho, é importante considerarmos também o conceito de trabalho produtivo. Tal conceito acrescenta ao conceito de trabalho, a condição

específica da produtividade entendida como produção de mercadorias, as quais, segundo Marx (5), os economistas ingleses denominaram de *qualquer coisa de necessário ou de útil à vida*.

Tais mercadorias apresentam-se com o duplo aspecto de valor de uso e de valor de troca, correspondendo respectivamente à dimensão da mercadoria pela qual ela atende às necessidades imediatas de uso, e, por outro lado, ao valor que ela adquire como objeto a ser intercambiado no âmbito do mercado, a partir de um determinado padrão de equivalência. Interessa-nos destacar que o trabalho que cria o valor de troca, ao constituir-se em trabalho equivalente, transforma-se, imediatamente, em trabalho igual, suprimindo a individualidade do trabalhador, enquanto que o trabalho referenciado ao valor de uso mantém o caráter de trabalho diferenciado, individualizado, indiferente à determinação econômica formal. Para Marx (6), *quando o valor de uso é tomado como valor de uso, não entra no domínio da economia política*.

O trabalho produtivo gera a divisão social do trabalho que desconsidera as aptidões dos indivíduos e seu anseio pelo todo. Tem como finalidade produzir a mercadoria e determinar a natureza e o fim das atividades humanas. A noção marxiana de mercadoria já aponta para o objeto cujo valor de uso é preterido em relação ao valor de troca. Este valor fetichizado concretiza-se no dinheiro. Marx (7) afirma que:

*... o dinheiro tem a sua origem na própria mercadoria...  
todas as relações burguesas aparecem transformadas em  
ouro ou prata, aparecem como relações monetárias...*

**O trabalho na Civilização Ocidental : um bem a ser cultivado ou um castigo. O trabalho alienado.**

Na mitologia grega, o trabalho aparece como conseqüência do conflito entre Zeus e Prometeu, que descobre e se apropria da arte divina do fogo. O castigo imposto a Prometeu é o trabalho, e as artes do fogo constituem-se nas primeiras profissões especializadas.

Existem várias versões deste mito, entre as quais tomaremos a versão de Hesíodo. Em Hesíodo, o roubo do fogo apresenta-se de uma forma central e suscita um problema que concerne à função técnica: o trabalho. A aceitação da condição humana e de sua submissão à ordem divina são atingidas através do trabalho, que institui novas relações entre os deuses e os homens. Por um lado, estes abdicam da hybris, para os gregos, qualquer violação da norma da medida, isto é, dos limites que o homem deve encontrar em suas relações com os outros homens, com a divindade e com a ordem das coisas e, por outro lado, os deuses garantem aos que trabalham a riqueza. Assim, o trabalho assume valor religioso: os que trabalham tornam-se mais caros aos imortais.

O grego da cultura mítica não possui, entretanto, a noção de trabalho como conduta organizada e unificada, conforme a empregamos atualmente. Para ele, trabalho ( $\pi\sigma\nu\omicron\delta$ ) encontra-se ligado a todas as atividades que exigem um esforço árduo, não somente às tarefas que produzem valores considerados socialmente úteis. Sobre este aspecto, no mito de Hérades relata-se que o herói deve escolher entre uma vida de prazer e uma vida dedicada ao trabalho. Tampouco a Antigüidade grega vê a profissão em relação à produção em geral. A divisão das tarefas não tem como objetivo dar ao trabalho o máximo de eficácia produtiva e sim permitir aos diversos talentos individuais exercer atividades que lhes são próprias e criar produtos os mais perfeitos possíveis. Segundo Marx (8), a divisão do trabalho na Antigüidade existe exclusivamente em função do valor de uso do produto

fabricado: ela visa tornar cada produto tão perfeito quanto possível, fazendo o artesão tanto melhor uma coisa quanto mais se dedica a isso. Ao escrever sobre a Grécia, Marx (9) diz que, para o grego, o homem *é sempre o fim da produção*, diferentemente do mundo burguês, *no qual a produção é o fim do homem e a riqueza, compreendida como valor de troca, é o fim da produção*

Na Idade Média, a valorização do trabalho se manifesta como uma valorização do cumprimento do dever, como uma atividade moral do indivíduo, o que dá sentido ao termo “vocação”, através do qual associa-se o trabalho à religião. Define-se a partir daí, principalmente, o lugar do trabalho na civilização ocidental como o centro da consciência moral, visto como maldição ou bênção, como que cumprindo a predição do Gênesis, segundo a qual deveremos comer o pão de cada dia com o suor da frente.

É na noção de vocação que reside o dogma central do protestantismo, significando o cumprimento das tarefas em qualquer circunstância, o único caminho para satisfazer a Deus. O trabalho adquire aí um caráter de virtude e de divindade. Lutero (10) teria dito que *uma criada doméstica que executa seu trabalho não está mais longe de Deus do que um sacerdote no púlpito*. Nesse sentido, os protestantes acreditavam que todo homem tem uma “vocação” e que todos os lugares de trabalho, não só a Igreja, estão investidos com o espírito divino.

No século XIX, a questão do trabalho passa a ser principalmente enfocada a partir da inteligência humana, definida como a capacidade de inventar e usar instrumentos. Inicia-se o período da ciência da positividade distanciando-se do humanismo; a ciência foi compreendida como uma aplicação de noções rígidas, exatas e precisas da matemática e sobretudo da geometria. Surge a tecnologia moderna, cujo caráter está na precisão, como

núcleo da sociedade moderna, onde todo trabalho é compreendido como trabalho produtivo. Nesta sociedade, particularmente, o modo de produção capitalista erige-se com base em um sistema de relações de produção constituído pelo trabalho e pelo capital, sob o domínio deste último, tendo como lógica a produção da mais-valia, e a conseqüente alienação a que é submetido o homem.

Descortinamos esta fundamental questão – a do trabalho alienado – ao percebermos que, neste tipo de sociedade, o trabalho não é um ato voluntário e sim compulsório, uma vez que, mais do que a satisfação de uma necessidade primeira do ser humano, é um meio de satisfazer a outras necessidades impostas ao homem, muitas vezes de forma subliminar, realimentando tanto o ciclo de trabalho e consumo, quanto de trabalho e acumulação de riquezas. Nesse sentido, ao gerar “prazer”, ele gera sacrifício: nesse jogo de prazer e sacrifício em que giram num processo circular, consumo e acumulação, constrói-se o homem mercadoria, o homem alienado, como frisa Marx (11) :

*O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação.*

Ao tratarmos do homem alienado faz-se necessário compreender tal conceito no contexto do capitalismo. Como entender o que é alienação e suas conseqüências para o homem na sociedade regida pelo modo de produção capitalista ?

Marx viu a alienação, antes de mais nada, como a capacidade potencial de fazer coisas e não como a transformação do próprio homem numa coisa -- o processo de alienação. Como Hegel, afirma Bell (12), Marx encarou, em primeiro lugar, a alienação em termos dualísticos:

*ou seja, nos produtos que incorporam seu trabalho. Nisso consiste o trabalho (Arbeit) – parte do mundo estranho que*

*se apresenta a sua frente – e que lhe é imposta (nicht frei willig).*

Mais e mais, entretantes, Marx passa a frisar que o estado de liberdade em que o homem pode transformar a natureza e a si mesmo, por meio do trabalho consciente, espontâneo e criativo, perde-se no sistema de produção capitalista. Na organização do trabalho, o próprio homem se transforma em mercadoria, torna-se um objeto...*no trabalho, o homem se reifica em coisas objetivas*, usado pelos outros e incapaz de obter satisfação com a própria atividade, perdendo o sentido de identidade e a percepção de si mesmo como indivíduo. Torna-se estranho a si até o ponto de não reconhecer a si mesmo. Diríamos que, além de não reconhecer a si mesmo, tampouco reconhece as características do meio em que vive. Este homem só se libertaria quando *a natureza fosse seu trabalho e sua realidade*, permitindo-lhe *reconhecer-se a si próprio* no mundo que houvesse construído.

A divisão social do trabalho na sociedade capitalista se manifesta também como divisão do trabalho mental e manual, do pensamento e da ação, constituindo-se alguns como os criadores dos objetos a serem produzidos e os demais como meros executores de tarefas. Daí uma grande questão a ser formulada: como esse modo de trabalho interfere na formação do homem? À luz do pensamento de Marx (13), o trabalho é a atividade “existencial” do homem, sua atividade livre, consciente e não um meio de conservação da vida, mas um meio de desenvolvimento de sua “natureza universal”. Em sua forma verdadeira, é um meio para a auto-realização autêntica do homem, para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Entretanto, no trabalho alienado as finalidades humanas são deformadas e a satisfação se torna ausente.

Tal concepção de trabalho alienado pode ser ampliada a uma outra dimensão da alienação, a alienação cultural, que se caracteriza pela perda da singularidade, associada à assimilação de padrões de gosto inteiramente dissociados da realidade socio-cultural. Ao perder o caráter singular da criação e da fruição artística, o homem alienado absorve modelos pré-formados cujo aspecto de unicidade, concede-lhes uma “pseudo-universalidade”, abrindo mão da verdadeira universalização, que se dá somente através do singular. Sobre essa questão, cabe citar um breve texto de Eduardo Galeano (14), que mostra bem a divisão entre idealizadores e executores, entre “criadores” e imitadores no seio de uma cultura alienada:

*Os que mandam acreditam que melhor é quem melhor copia. A cultura oficial exalta as virtudes do macaco e do papagaio. A alienação na América Latina: um espetáculo de circo. Importação, impostação: nossas cidades estão cheias de arcos do triunfo, obeliscos e partenons. A Bolívia não tem mar, mas tem almirantes disfarçados de Lord Nelson. Lima não tem chuva, mas tem telhados a duas águas e com calha. Em Manágua, uma das cidades mais quentes do mundo, condenada à fervura perpétua, existem mansões que ostentam soberbas lareiras, e nas festas de Somoza as damas da sociedade exibiam estolas de raposa prateada.*

O homem ocidental encontra-se reduzido à condição de escravo de uma cultura voltada para o dinheiro, que suprime o desejo, entre eles o desejo de beleza. Essa alienação também das exigências da arte na sociedade capitalista foi estudada tanto por Marx nos Manuscritos Econômicos de 1844, como por Schiller em suas Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade (1790). Este último, ao chamar atenção para a fragmentação a que está submetido o homem, levando-o ao fracasso na vida, propõe uma Educação Estética, que levaria o homem a dar-se conta de que ele é, ao mesmo tempo, determinado e livre. Schiller acredita que é através da beleza que poderemos enfrentar e não suprimir esse

dilema, beleza que traz consigo a grande possibilidade de enfeixar a natureza da subjetividade e da objetividade humanas.

Tanto em Schiller quanto no âmbito dos princípios marxistas, a compreensão dos verdadeiros fundamentos da realização humana é imprescindível para o entendimento da natureza da experiência artística. Para o marxismo, as verdadeiras necessidades humanas contrapor-se-iam às necessidades de mercado; tanto a arte como a ciência deveriam perder seu caráter alienado. Somente, entretanto, uma transformação radical da sociedade solucionaria a questão, já que a arte só representa valor na medida em que há uma necessidade humana e social efetiva de realização pela criação e pela fruição da obra de arte. Tal seria impossível no mundo do trabalho alienado. Não obstante a particularidade de enfoques, Marx (15) se aproxima de Schiller ao considerar a validade de uma educação estética do homem, ainda que seja para criar neste um órgão de consumo artístico, tornando-o fruidor de obras de arte:

*A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. [...] Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentimentos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos [...] O homem cheio de preocupações, necessitado, não tem sentido para o mais belo espetáculo. O comerciante de minérios, não se apercebe da beleza, nem da natureza particular do mineral: não tem sentido mineralógico. Por conseguinte, é necessária a objetivação do ser humano, tanto do ponto de vista teórico como prático, para tornar humano o sentido do homem e também para criar um sentido humano correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural.*

Segundo Eagleton (16), Marx e Schiller compartilham a visão crítica do homem fragmentado, desenvolvido unilateralmente, ao tecerem severa crítica ao capitalismo industrial, cuja natureza mecânica e inorgânica atrofia as capacidades do homem, arruinando sua natureza humana.

### **Arte e Trabalho.**

A relação entre arte e trabalho estudada sob uma perspectiva crítica aponta para que sejam tomados em consideração alguns tipos de relação que o homem estabeleceu com o mundo, sendo construídas e refinadas no curso do desenvolvimento histórico-social. Trataremos das relações: teórica, prática-utilitária e estética, retomando de forma mais pontual o pensamento de Adolfo Sánchez Vázquez, um dos mais importantes autores contemporâneos a interpretar o viés estético do pensamento marxista.

De acordo com Vázquez (17), tais relações apresentam peculiaridades que articuladas preenchem as necessidades do homem. Na relação teórica, o conhecimento satisfaz a necessidade de afirmação real diante da natureza. No campo da ciência, onde a criação humana, ainda que surja para satisfazer uma necessidade do homem, não possibilita ao sujeito expressar-se diretamente no produto criado. Em virtude da neutralidade atribuída à ciência, a marca pessoal do sujeito é suprimida do objeto científico. Ao conquistar a objetividade, subjuga-se a subjetividade e assim, as idéias, aspirações e esperanças se transformam em verdade, teoria, lei, conceito. Pela relação prática-utilitária, o indivíduo satisfaz uma necessidade humana determinada e valoriza os objetos de acordo com sua

utilidade. Porém é na relação estética que o homem satisfaz a necessidade de expressão e afirmação que não pode satisfazer em outras relações com o mundo.

Na sociedade capitalista, a obra de arte, ou melhor dizendo, o fazer da arte que atende à produção de bens de consumo, como é o caso por exemplo, do desenho industrial, da arquitetura, ainda merecem alguma aceitação social. Em contrapartida, a criação artística que não tem como objetivo primeiro produzir bens de consumo e sim propiciar prazer ao criador e ao fruidor é, de certa forma, desvalorizada, pois apresenta-se como objeto inútil. Tal compreensão levou o senso comum a considerar a arte como algo supérfluo, destinado a uns poucos privilegiados, ou, ainda, um passatempo para pessoas que não têm nada de importante para fazer. Este fazer da arte, dentro da categoria de trabalho produtivo (trabalho alienado), é considerado como um trabalho de menor importância social.

Marx (18), nos Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844, ao buscar a raiz da alienação humana e a verdadeira essência do homem perdida no trabalho, encontra no caminho a criação estética como uma dimensão essencial do humano. Tenta, por intermédio do estético, melhor esclarecer quanto o homem, ao se tornar mercadoria, abdicou, na sociedade alienada, de sua natureza criadora, pois ao deixar de estetizar o mundo, fragmentou seus sentidos e renunciou a sua plenitude como condição humana:

*O homem apropria-se do seu ser universal; de uma maneira universal, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo, isto é, ver, ouvir, cheirar, ter paladar, tato, pensar, olhar, sentir, querer, agir, amar, em suma, todos os órgãos da sua individualidade, que são imediatos na sua forma enquanto órgãos comuns, são, na sua relação objetiva, ou seu comportamento diante do objeto, a apropriação desse objeto. A apropriação da realidade humana, a maneira como esses órgãos se comportam diante do objeto, constitui a manifestação da realidade humana.*

Cabe, entretanto, retomar o sentido antropológico e histórico para resgatar a relação entre arte e trabalho. Em sua forma originária, o trabalho consistia em transformar a natureza. O homem atribuía um sentido mágico ao trabalho como forma de transformar objetos, dando-lhes novas formas por meio da magia. (Esse sentido mágico é também atribuído ao jogo, conforme veremos no capítulo IV). Nesta relação do trabalho com a magia é que surge o fazer artístico. No paleolítico superior, os homens representavam, sobre as pedras das cavernas, animais (fig.2) como: bisões, cavalos selvagens, entre outros que inspiravam medo aos caçadores pré-históricos. Não havia nesta pintura, denominada pintura rupestre, nenhum caráter estético ou decorativo mas sim um sentido mágico; a crença de que ao pintar os animais

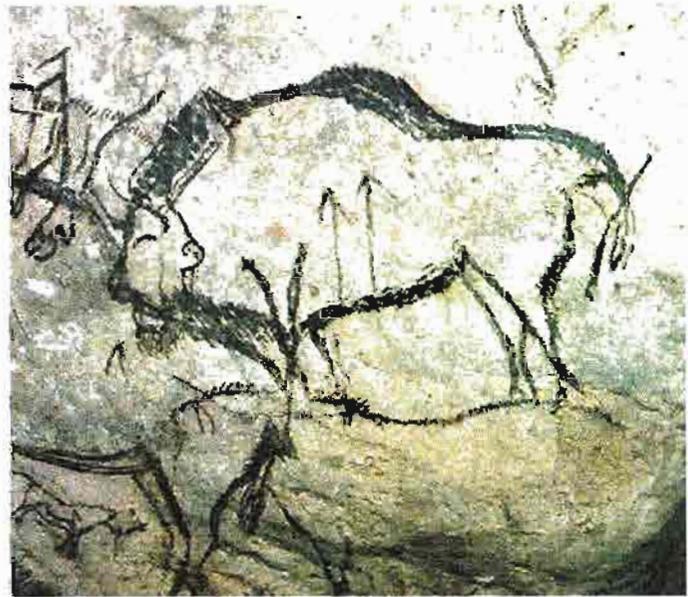


Figura 2

atingidos por flechas, estariam contribuindo para que a morte desse animal perigoso se desse na vida real. Nos primórdios da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a “beleza” e nada com a contemplação estética, com a fruição estética; era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência.

Ernst Fischer (19) aponta mais uma função da arte nos seus primórdios, que era a de conferir poder sobre a natureza, sobre os inimigos, sobre a realidade e sobre os parceiros de relações sexuais. Na criação artística, o homem encontrou um modo de aumentar o seu

poder e de enriquecer a sua vida. Podemos tomar como exemplo as danças tribais que precediam as caçadas com a finalidade de aumentar o poderio da tribo.

Estabelecemos um corte no tempo, ao passarmos das sociedades primitivas ao Renascimento, pois nosso intuito é demonstrar a contraposição entre o fazer da arte em seus primórdios e a transformação deste mesmo fazer com o surgimento do capitalismo e da visão burguesa do trabalho e da arte.

A organização social da produção artística, antes do final do século XV, se faz principalmente dentro das comunas, que têm suas bases nas oficinas das guildas. Esse processo de trabalho artístico se realizava de forma coletiva. Somente a partir dessa época é que os artistas começaram a emancipar-se das guildas, surgindo a concepção do artista como um indivíduo excepcional. Tal concepção é historicamente situada, coincidindo com a ascensão das classes mercantis (burguesia) na Itália e na França. A arte se distancia do trabalho, perde seu caráter sócio-cultural, genericamente humano, e passa a ser obra individual do gênio.

Segundo Arnold Hauser (20):

*O elemento fundamentalmente novo na concepção renascentista da arte é a descoberta do conceito de gênio e a idéia de que a obra de arte é a criação de uma personalidade autocrática, de que essa personalidade transcende a tradição, a teoria, as regras e até mesmo o próprio trabalho, de que é mais rica e mais profunda do que a obra...*

Já na sociedade industrial capitalista, o vínculo da arte com o trabalho tende a desaparecer. Com a divisão social do trabalho, a mão, que para Engels (21) não é só órgão do trabalho e também produto do trabalho e que outrora era considerada uma descobridora

que antecedia a compreensão, torna-se radicalmente separada da consciência, perdendo o trabalho seu caráter criador, tornando-se trabalho alienado. Nesse modo de produção, no dizer de Vázquez, o trabalho torna-se mais “eficaz” à medida que for perdendo seu caráter de arte, tornando-se meramente mecânico; converte-se em uma atividade “formal”, exatamente por ser indiferente à forma, no sentido de fazer, de construir, de criar. Por seu turno, a arte afasta-se de suas origens mágico-religiosas e simbólicas, converte-se em atividade independente, que ao mesmo tempo em que é exaltada como obra do gênio, adquire menor importância social.

Irving Stone (22) mostra a visão que a sociedade tinha do pintor Van Gogh:

*Ao voltar do campo, com as telas ainda úmidas sob os braços, Vincent notou que todos abriam as janelas para olhá-lo e rir dele. Pouco depois, topou com o comerciante Johannes Schafrath, que o interpelou:*

*– Parece que o bom tempo acabou, você vai ter que procurar trabalho, não?*

*– Mas eu estive trabalhando o dia todo, o dobro do tempo que o senhor fica na sua loja - redargiu Vincent.*

*– Você chamaria isso de trabalho? Ficar o dia inteiro garatujando coisas? Isso é brinquedo de criança! Eu vendo mercadorias de minha loja, e você vende o que faz?*

*–Vendo. Meu irmão Theo é dono de uma rede de lojas de arte e sempre compra meus quadros.*

*–Você deveria pensar numa ocupação séria. O seu irmão Theo é tão novinho e já está tão rico porque trabalha muito, não fica perdendo tempo com bobagens. Ir para o campo arar a terra, vender mercadorias numa loja, isso sim é que é trabalho de homem. Você já está muito velho para perder tempo com bobagens. Depois vem a velhice e não guardou nada, e como vai ser?*

Segundo Vázquez (23), foi Marx quem percebeu de forma clara a relação entre arte e trabalho, ao considerar a natureza criadora comum entre ambos. Marx concebeu o trabalho não apenas como uma categoria econômica – fonte de riqueza material – mas

também como uma categoria filosófica de caráter ambivalente -- fonte de riqueza e de miséria humana. Sendo o trabalho uma atividade humana básica e necessária, desde que não seja forçado ou alienado é uma atividade criadora livre. Como estabelecer então a distinção entre o trabalho artístico e o trabalho livre, que partilha desse terreno comum -- a criação?

Na verdade não existe uma oposição radical entre arte e trabalho. Encontramos explicitadas em Vázquez as categorias de “praxis criadora” e de “praxis reiterativa ou imitativa” que nos permitem melhor compreender e ponderar essa relação. A “praxis criadora” associa-se originariamente a todo tipo de trabalho livre. Nesse tipo de trabalho, a criação, a um tempo em que supre a necessidade prática, permitindo a adaptabilidade do homem a contextos e situações, só o faz na medida em que gera novas formas pelas quais o homem pode relacionar-se com a realidade. Esse tipo de praxis pode direcionar-se à criação em vários campos. Ela é, por excelência, dinâmica e transformadora, no sentido particular de não aceitar a cisão entre objetivo e subjetivo. O subjetivo não é neste caso um ponto de partida do objetivo. A consciência, o sujeito criador estabelecerá uma “finalidade aberta”, que se conserva dinâmica e ativa em todo o processo prático. Sua ação sobre os objetos não se faz apenas em nível de exigências interiores (subjetivas), mas em nível das externas (objetivas), que surgem dos meios e instrumentos, na própria ação do interior sobre o exterior. Na praxis criadora, o produto não se limita a mera duplicação, como no dizer de Vázquez (24):

*Formar ou transformar uma matéria não é imprimir-lhe uma forma que já pré-exista idealmente e de maneira acabada, de tal modo que sua objetivação ou materialização se reduza pura e simplesmente a uma duplicação.*

A praxis “reiterativa ou imitativa” tem como base a “praxis criadora”, já existente, da qual toma o modelo. Tal modelo constitui-se numa espécie de ideal platônico, ideal de um produto previamente acabado, cujo processo construtivo não interfere em sua criação. Essa praxis é considerada por Vázquez (25) como inferior à praxis criadora, pois o resultado de sua ação decorre de uma lei, que determina os rumos do processo, suprimindo a inventividade, a imprevisibilidade e a unidade do processo prático. Nesse tipo de praxis, o *fazer é repetir ou imitar outra ação*.

Quanto à criação artística, podemos dizer que se encontra, de um modo geral, vinculada à praxis criadora à medida que a unidade entre o subjetivo e o objetivo é mantida ao longo do processo criador, cujo caráter formativo apresenta-se com um duplo sentido: ao dar forma ao conteúdo, a matéria se transforma em uma forma que não possui um modelo pré-estabelecido; a matéria vai sendo moldada, cedendo a uma forma que surge da própria matéria, numa atividade prática e objetiva, situada no plano do objetivo. Embora o fazer da arte esteja geralmente associado à “praxis criadora”, encontramos alguns casos em que o fazer artístico subordina-se à “praxis reiterativa ou imitativa”, como é o caso específico do academicismo. Nesse estilo, a produção artística obedece a um cânone pré-estabelecido. Vázquez (26) chama especialmente atenção para o academicismo do século XIX – estilo denominado Neoclassicismo, ao qual nos referimos no Capítulo I –, que retoma o modo de fazer, o cânone, o padrão estético que se encontra na arte clássica, a qual pode, por sua vez, ser situada na categoria de “praxis criadora”. Neste caso exemplar, a “praxis reiterativa” do academicismo toma como base e origem a “praxis criadora” já existente. Nesse sentido, Vázquez (27), estabelecendo uma comparação entre as duas

formas de praxis, afirma o caráter de inferioridade da “praxis imitativa” em relação à “praxis criadora”:

*Enquanto na praxis criadora cria-se também o modo de criar, na atividade prática imitativa ou reiterativa não se inventa o modo de fazer. [...] Não cria, não faz emergir uma nova realidade humana e nisso reside sua limitação e inferioridade em relação à praxis criadora.*

Ao mesmo tempo, em um sentido muito profundo, arte é trabalho. A sua relação originária é estabelecida por Vázquez (28), ao considerar a arte e o trabalho como inerentes à essência humana, pois ambos são atividades criadoras, através das quais o homem produz objetos que falam por ele e sobre ele, não existindo, portanto, uma oposição radical entre arte e trabalho. Vázquez (29) diz que a arte enquanto trabalho cria uma realidade na qual se constroem finalidades humanas de utilidade espiritual como forma de expressão do ser humano em toda sua plenitude. Quanto à utilidade da obra de arte, o autor reitera que ela depende não da necessidade de produção do homem, mas de sua vontade de tudo humanizar. Na verdade, o trabalho artístico está muito próximo da idéia de praxis como ação do homem sobre a matéria e a criação de uma nova realidade humanizada, pois envolve a criação que reside no extrato mais profundo da atividade humana – o poder criador do homem.

Embora considerando-se a analogia existente entre arte e trabalho, não podemos compreendê-los como idênticos, pois o trabalho, ainda que como trabalho livre, satisfaz uma necessidade humana material determinada e que se expressa através do valor de uso do produto. Enquanto que a arte satisfaz sobretudo uma necessidade de expressão e de afirmação humanas. Portanto, a arte é criação de objetos que satisfazem essencialmente

uma necessidade notadamente espiritual, isto é, objetos afastados não apenas da mera necessidade física, imediata, mas da necessidade prática satisfeita pelos produtos do trabalho.

### **O homem e a arte na sociedade alienada.**

Quando o trabalho é compreendido como uma atividade produtiva, que “cria riqueza” indistintamente para todos os homens, concepção interiorizada pelo senso comum como uma ocupação que se traduz em emprego ou tarefa dentro de um mercado, perde-se a compreensão do trabalho como uma relação social, definidora do modo de existência humana, envolvendo outras dimensões sociais, culturais, estéticas, que não compreendem a perspectiva econômica, moralizante e utilitarista.

Enquanto para os gregos o domínio da **poiesis** exclui todas as operações técnicas e profissionais, na sociedade moderna ao contrário, dominada pela técnica, não há preocupação com o homem criador. E, uma sociedade sem poetas no sentido de fazedores de **poiesis**, **criadores**, é uma sociedade sem esperanças de que o novo surja como processo de mudança permanente. Na sociedade científico-tecnológica de consumo, o criador de arte é tratado como uma pessoa ingênua e sonhadora; e a arte, como um fazer de menor importância mas que, ao mesmo tempo, representa um certo perigo para a manutenção do “status quo”, pois o caráter dialético de sua praxis não só reproduz a realidade mas ao mesmo tempo produz uma realidade radicalmente nova. Essa realidade radicalmente nova é que caracteriza a natureza libertária e rebelde da obra de arte, sobretudo pelo seu caráter de singularidade incomensurável.

Karel Kosik (30) sintetiza esta afirmativa dizendo que:

*Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra.*

Neste tipo de sociedade, o artista vive em permanente conflito entre o prazer que goza em seus processos de criação e a necessidade de transformá-lo em mercadoria.

Ferreira Gullar (31) diz que:

*Transformados em fornecedores do mercado livre, regido apenas pela lei da oferta e da procura, os artistas viram-se subitamente diante de um grave problema: a arte, que havia se libertado da religião e agora se libertara da proteção do Estado, aparecia nas relações sociais objetivas como simples mercadoria.*

A situação conflitiva em que vive o artista, privado de sua liberdade de criação, por ter de transformar sua obra em mercadoria, inclui-se dentro dos traços básicos da sociedade capitalista liberal. Nesta, o processo de reificação, ou seja a coisificação, é um fator de alienação humana à medida que tudo se transforma em mercadoria, inclusive o próprio homem, cuja reificação se dá quando ele opta por uma forma de servidão em que vende seu trabalho mediante um contrato no qual aliena voluntariamente aquilo que lhe pertence. Dominado pelo poder do dinheiro, rende-se ao que István Mészáros (32) denomina de *servidão à necessidade egoísta*:

*A alienação se caracteriza, portanto pela extensão da vendabilidade (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em "coisas", de modo que possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras reificação das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em "indivíduos isolados", que visam aos seus objetivos limitados, particularistas, "em servidão à necessidade*

*egoísta”, fazendo do seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade.*

Para alguns teóricos da Escola de Frankfurt, os efeitos alienantes são reforçados pelo fenômeno que Theodor Adorno denominou de “indústria cultural”, a qual conduz o homem a não pensar, bloqueando seus mecanismos de criação, seu espírito crítico, tornando-o um imitador dos padrões culturais ditados pelas classes hegemônicas. Ainda que não pertença à classe dominante, o homem absorve os valores da burguesia, principalmente no que diz respeito ao consumo de mercadorias, estimulado pela propaganda maciça promovida através dos “mass media”. Theodor Adorno e Max Horkheimer (33) consideram que a indústria cultural absolutiza a imitação, anulando as criações espirituais, gerando um conformismo, uma passividade, que conduz à neutralização das manifestações culturais. Imerso na produção do “sempre igual”, o homem na sociedade alienada perde seu senso crítico, enquanto fruidor e sua capacidade de criação como inventor:

*Senso crítico e competência são banidos como presunções de quem se crê superior aos outros enquanto a cultura democrática, reparte seus privilégios entre todos. De frente à trégua ideológica, o conformismo dos consumidores, assim como a imprudência da produção que estes mantém em vida, adquire uma boa consciência. Ele se satisfaz com a produção do sempre igual.*

Ainda sobre a alienação e a produção artístico-cultural, na sociedade capitalista submetida à indústria cultural, Octávio Ianni (34) considera que tal indústria está organizada com a finalidade de manipular as pessoas, induzindo-as a pensar e expressar-se de acordo com os termos e com os objetivos daqueles que as controlam. Esta cultura, por ele denominada de “repressiva”, constitui-se num conjunto do processo de produção e

comercialização de mercadorias culturais para atender às exigências que garantem a reprodução do capital.

Adorno e Horkheimer (35), ao se referirem aos efeitos alienantes da indústria cultural ressaltam seu caráter totalitário, que promove a alienação do homem, conduzido a não pensar sobre si mesmo e sobre a totalidade do meio social em que vive, transformando-se num objeto, produto alimentador do sistema que o envolve, sem capacidade de imaginação, um consumidor passivo, desconhecedor de sua própria cidadania:

*A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos, desde o mais típico filme sonoro paralisam aquelas faculdades pela sua própria constituição objetiva.*

Read (36), em um de seus livros chamado Arte e Alienação, cuja primeira edição é de 1967, propõe um exame minucioso de nosso modo de vida, de nossa estrutura social, de nossos modos de produção, distribuição e acúmulo de capital para que possamos encontrar uma explicação para a perda de nossa dimensão estética, que ele atribui, principalmente à alienação não somente no sentido político que lhe conferiu Marx, como também no sentido psicológico, uma vez que ambos conduzem ao divórcio progressivo das faculdades humanas dos processos naturais, gerando a atrofia da sensibilidade. Tal proposição soa como que um reforço à tese do autor, defendida em 1945, baseada, segundo o próprio, nas concepções de Platão retomadas por Schiller, na qual defende a necessidade de uma educação dos sentidos, – educação através da arte – sem o que a civilização perde o seu equilíbrio e cai no caos espiritual e social:

*Se ver e manusear, tocar e ouvir e todos os refinamentos da sensação que se desenvolveram historicamente na conquista da natureza e na manipulação das substâncias materiais não forem aperfeiçoados e educados desde o nascimento até*

*a maturidade, o resultado é um ser que mal merece ser chamado de humano: um autômato de olhos lânguidos, entediado e indiferente, cujo único desejo é a violência numa forma ou noutra -- ação violenta, sons violentos, quaisquer tipos de distrações que possam penetrá-lo até seus nervos amortecidos. Suas distrações preferidas são: o estádio esportivo, as canchas de boliche, os salões de dança, a atitude passiva de "espectador" do crime, farsa e sadismo na televisão, vício no jogo e nos entorpecentes.*

Existe uma incompatibilidade entre o sistema capitalista de produção econômica e a produção espontânea de obras de arte. O que se pode observar em decorrência desta situação é que o mundo está repleto de artistas frustrados, ou melhor dizendo, de pessoas cujas dimensões criadoras têm sido frustradas. A sensibilidade dos homens, na civilização tecnológica, vem sendo substituída por diversões triviais, estimulantes de uma atividade passiva. Tal processo se inicia na infância, quando todas as crianças sensíveis que demonstram suas potencialidades são bloqueadas em sua capacidade criadora pela ação da família e da escola, cujos valores culturais e estéticos subordinam-se aos mecanismos da sociedade industrial.

O que se observa é que a visão alienada, produzida pelo modo de produção capitalista, levou o homem a um empobrecimento que se manifesta numa carência de sua satisfação e que se encontra limitada a uma gama muito restrita de objetos de fruição estética. Marx entende que sem uma educação estética não haverá um verdadeiro consumidor de objetos estéticos e apenas o agente comercial da produção artística. Marx (37) afirma que:

*...só a música desperta no homem o sentido da música [...] a mais bela música não tem sentido para o ouvido não musical -- não é para ele um objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de um dos meus poderes essenciais e, portanto, só pode existir para mim se a minha capacidade essencial estiver presente em si mesma, como capacidade*

*subjetiva, porque o sentido de um objeto para mim existe apenas na medida em que meus sentidos existem.*

Estudamos, ao longo deste capítulo, algumas questões relevantes para melhor compreendermos os limites que se impõem à arte na sociedade capitalista de consumo e, conseqüentemente no processo educativo. Começamos a abordar o trabalho a partir de duas definições que guardam entre si, entretanto, uma nota comum, a do trabalho como atividade criadora. A estas acrescentamos uma terceira, que destaca o aspecto humanizador do trabalho. Entrementes, focalizamos a produção de mercadorias e a divisão social do trabalho a partir da visão de Marx, apontando para a definição do trabalho alienado. Para essa definição, reportamo-nos a um breve histórico que destacou a construção do imaginário social sobre o trabalho – castigo ou bem, mortificação ou prazer? Detivemo-nos então na noção de trabalho alienado, voltado para produção de mercadorias, onde o homem, ao vender a sua força de trabalho, transforma-se também em mercadoria. Perde então o trabalho não só o seu aspecto de trabalho livre, como igualmente o homem perde a dimensão essencial, a sua dimensão existencial, inerente ao trabalho como atividade criadora.

Tornou-se cada vez mais claro que o trabalho alienado ao qual é submetido o homem na sociedade capitalista vem estabelecendo um processo notadamente acentuado de cisão entre as diversas capacidades humanas. Como vimos, a divisão social do trabalho conduz não somente à divisão entre trabalho mental e trabalho manual, como também entre o pensar e o sentir. Em decorrência desta cisão, a capacidade de criação, de imaginação encontra-se atrofiada à medida que o sentido mágico do trabalho, o seu próprio sentido criador, pelo qual ele se une à arte, se perdeu. Nesse contexto, o artista, ao mesmo tempo

em que alcança a sua emancipação, mostra-se paradoxalmente, um gênio e um inútil para o mercado produtivo. O fazer da arte, enquanto criação, é substituído pelos produtos da “indústria cultural”, que levam o homem à perda de sua capacidade crítica, de seus mecanismos de criação, impondo comportamentos meramente imitativos e posições conformistas. Este fazer repetitivo, induzido pela produção do “sempre igual”, leva à passividade e à descrença na possibilidade de criar o novo, de sonhar, enfim, de construir utopias.

Em contraposição, a relação estética gera uma plenitude, satisfazendo às necessidades essenciais de expressão e de afirmação do homem. A experiência estética, através de sua “praxis criadora”, apresenta-se como um fazer fundado na imaginação. É sobre a imaginação, enquanto possibilidade de encaminhar o homem à redescoberta de uma dimensão perdida, que trataremos no próximo capítulo.

## Notas

- (1) FROMM, Erich. *Psicanálise da Sociedade Contemporânea*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d. p. 164.
- (2) MARX, Karl. *O Capital*. in *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986, p.1249.
- (3) MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 32.
- (4) VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 225.
- (5) MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1983, p. 31.
- (6) Idem, ibidem. op. cit., p. 32.
- (7) Idem, ibidem. op. cit., p. 71.
- (8) Idem. in VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e pensamento entre os gregos: estudo da psicologia histórica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990,p.281.
- (9) Idem. in MÉSZÁROS, István. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p 187.
- (10) MARTINHO, Lutero. in BELL, Daniel. *O fim das ideologias*. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 1980, p. 215.
- (11) MARX, Karl. in FROMM, Erich. *O conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p.97.
- (12) BELL, Daniel. op. cit., p. 290.
- (13) MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*. in: FROMM, Erich. *O conceito marxista de homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983, p.253.
- (14) GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 159.
- (15) MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. *Sobre literatura e arte*. São Paulo: Global, 1980, pp. 24-25.
- (16) EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, pp. 24-25.
- (17) VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. op. cit., p.56.

- (18) MARX, Karl. in FROMM, Erich. op. cit., p.23.
- (19) FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973, p.44.
- (20) HAUSER, Arnold. *Historia social da literatura e da arte*. São Paulo: Mestre-Jou, 1972, p. 431.
- (21) ENGELS, Friedrich. in: MARX, Karl e ENGELS, F. op. cit., p.23.
- (22) STONE, Irving. *Sede de viver: a vida trágica de Van Gogh*. Rio de Janeiro: Record, 1973. p. 86.
- (23) VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 249.
- (24) Idem, ibdem. p. 258.
- (25) Idem. *As idéias estéticas de Marx*. p.47.
- (26) Idem. *Filosofia da praxis*. pp. 256-257.
- (27) Idem, ibdem. p. 258.
- (28) Idem. *As idéias estéticas de Marx*. p. 72.
- (29) Idem, ibdem. p.71.
- (30) KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976, p. 115.
- (31) GULLAR, Ferreira. *Sobre arte*. Rio de Janeiro: Avenir, 1983, p. 30.
- (32) MÉSZÁROS, István. op. cit., p. 36.
- (33) ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. in. LIMA, Luis Costa. *O iluminismo como mistificação da massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 172.
- (34) IANNI, Octávio. *Imperialismo e cultura*. Petrópolis: Vozes, 1976, p. 61.
- (35) ADORNO Theodor W. e HORKHEIMER, Max. op. cit., p. 165.
- (36) READ, Herbert. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p. 27.
- (37) MARX, Karl. in MÉZÁROS, István. op. cit, p. 189.

## Capítulo III

### A IMAGINAÇÃO: DE UMA PONTE PARA O PENSAMENTO A UM CAMINHO PARA A BELEZA

“Eu de nada tenho certeza, a não ser da santidade das afeições do coração e da verdade da imaginação. A beleza apreendida pela imaginação deve ser verdadeira”.

**John Keats**

“Nada é fixo para aquele que alternadamente, pensa e sonha”.

**Gaston Bachelard**

“Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir sentir, sentir para melhor saber”.

**Cézanne**

No presente capítulo trataremos de uma das mais polêmicas questões suscitadas pelo pensamento Ocidental e dos seus reflexos na cultura e nos processos educativos – a **imaginação**. Nos processos de ensino-aprendizagem pouca ênfase é dada à imaginação, que comumente é confundida com a simples fantasia, resultando daí um certo desconhecimento para com as suas virtualidades educativas através do fazer artístico, no qual identificamos a possibilidade de uma educação do sentimento.

Mesmo para as teorias de aprendizagem mais progressistas, a imaginação não ocupa lugar de destaque nos processos educativos. Se considerarmos a concepção de ensino na

sociedade burguesa e a função da escola para o senso comum, impregnado da ideologia dominante que entende a escola como um dos veículos de preparação do homem para o trabalho produtivo, categorias como a imaginação, o brincar, o sentir não fazem parte do processo educativo, visto que a escola deve ser um lugar de “coisas sérias e não de brincadeiras.” Tal visão em que se compõem as concepções intelectualista e utilitarista do ensino dissocia a apreensão do conhecimento do prazer e da experiência artístico-lúdica, não privilegiada do ponto de vista do trabalho produtivo.

As pretensões científicas e metafísicas estabeleceram o dualismo corpo / mente, criando uma cisão entre o sentir e o pensar, cisão apontada por Schiller, conforme estudaremos no capítulo IV. Ao adotarem este ponto de partida, pouco elucidaram sobre o conceito de imaginação que por vezes não distinguem da percepção, considerando-a uma fantasia inconsistente, ligada aos sonhos e às fantasias dos poetas, loucos e artistas.

Segundo Gilbert Durand (1), é com Descartes que a imaginação perde, do ponto de vista da filosofia, seu direito à cidadania, passando a ser rejeitada como senhora do erro e da falsidade. Opinião semelhante seria também exposta por Blaise Pascal (2), que assinala, não obstante, uma certa diferença, ao descobrir a importância do que chama “espírito de sutileza”, através do qual contesta o valor absoluto das deduções matemáticas. Acredita que a verdade possui múltiplos aspectos e que, para atingi-la no domínio dos fatos, tal sutileza opera como uma espécie de discriminação, permitindo formar e verificar hipóteses auxiliares do conhecimento. O autor da máxima *o coração tem suas razões que a razão não conhece* expressou-se também a respeito da arte, ligando-a indissolivelmente ao sentimento, dizendo:

*A arte é para ser SENTIDA e não compreendida, razão pela qual dizemos apenas tolices a cada vez que tentamos racionalizar sobre ela.*

Além de Pascal, podemos dizer que Jean-Jacques Rousseau (3) defendeu a importância dos sentimentos no processo do conhecimento:

*Sentimos necessariamente antes de conhecer [...] os atos de consciência não são juízos, mas sentimentos; ainda que todas as nossas idéias nos venham de fora, os sentimentos que as apreciam estão dentro de nós.*

Tanto quanto o cientificismo, a ideologia utilitarista opera no ser humano uma espécie de cisão entre razão e emoção – a emoção, os sentimentos sendo considerados como algo supérfluo, pois não ajudam a produzir riqueza econômica. Marx, em O Capital, aponta esta cisão como um dos pontos-chave da economia capitalista, que relega o sentimento a um plano secundário em nome do próprio interesse das elites dominantes, à medida que sentir não ajuda a produzir lucro para elas. No romance brasileiro O Feijão e o Sonho, esta cisão é bem explorada: Maria Rosa, que era o “feijão” (espírito pragmático) vivia às turras com o marido, o poeta Campos Lara, homem idealista, sensível, culto, puro, espiritualizado, mas que “não dava um tostão em casa”. Sua irmã Creusa, que desejava tanto casar com um homem sensível e artista, como Campos Lara, casara-se com Gomes, um coronelão do interior, caipira, bruto, ignorante, mas que lhe dava uma vida confortável. E, num bate boca, após dizer pela enésima vez ao marido que poesia não enche barriga, Maria Rosa frisou:

*– Sentimentos são muito bons, mas não servem para comer!  
 – Mas permitem que você escolha a comida – argumentou o poeta.  
 – Isso se você tiver dinheiro para pagar a comida – e Maria Rosa, fechando a cara, encerrou a discussão.*

Esta – a mais famosa obra de Orígenes Lessa – retrata muito bem a problemática desta cisão do ser humano decorrente da própria estrutura socio-econômico-cultural.

### **O valor da imaginação.**

A imaginação em suas múltiplas manifestações é um dos traços mais antigos do pensamento humano. Seu exercício surge com o homem primitivo através do mito e com a criança pelo jogo, entendido como brinquedo.

O caráter criador da imaginação na mitologia, na religião, na arte e mesmo nos campos do conhecimento científico (física, matemática) vem sendo reconhecido no pensamento contemporâneo. Segundo Bernard Cohen (5):

*A ciência é uma atividade criadora, fruto da imaginação humana, aplicada à consideração do universo e de tudo que este contém.*

Ernst Cassirer (6), partindo de inúmeras investigações antropológicas, destaca a capacidade organizadora da imaginação, vital para a sociedade e para o homem individualmente. Como capacidade organizadora, a imaginação, antes de mais nada, estaria a serviço da função humana de simbolização, onde o autor atende o princípio-chave de leitura do mundo cultural:

*... o princípio do simbolismo com sua universalidade, validade e aplicação geral constitui a palavra mágica, o abra-te sésamo! que dá acesso ao mundo do especificamente humano da cultura.*

Frisando, de um ponto de vista genético, a importância do pensamento simbólico na formação do homem e da cultura, Cassirer (7) considera a existência de uma tensão

psíquica que se resolve somente na expressão, definida como a representação dos impulsos subjetivos em formas objetivas. Impulsos estes que levam à primordial formulação simbólica em imagens poéticas constituindo uma linguagem e um pensamento anteriores e mais fundamentais do que o pensamento abstrato e a linguagem racional conceitual:

*A humanidade não podia começar com o pensamento abstrato nem com a linguagem racional; teve de passar pela era da linguagem simbólica, do mito e da poesia. As primeiras nações não pensavam por meio de conceitos, mas por imagens poéticas; falavam fabulando e escreviam hieroglifos.*

Também Jeanne Bernis (8) assinala o papel liberador desempenhado pela imaginação mito-poética, na qual vê um “oásis” protetor gerado pelo homem face ao desconhecido que o amedronta e às exigências de adaptar-se e restringir-se para sobreviver. Neste efeito liberador, residiria propriamente o caráter “estético” do mito:

*O mito apresenta-se mais como uma fonte de emoções do que como um ensaio de conhecimento; o que o anima não é a busca de uma explicação mas a necessidade humana de evasão e de liberdade. Já possui o caráter de uma “atividade estética”. Representa na mentalidade primitiva a primeira manifestação desse desejo humano tão profundo: viver por viver, nem que seja por mais de um breve momento, liberto das adaptações e restrições necessárias.*

A importância vital da imaginação é ainda sublinhada por Mircea Eliade (9) que nela vê a verdadeira fonte da riqueza humana: o homem a quem falta imaginação está arruinado; encontra-se afastado da realidade profunda da vida e de sua própria alma. Ao mesmo tempo, o autor enfatiza o caráter não arbitrário da imaginação — a sua espontaneidade não implica em arbitrariedade —, chamando atenção para a sua dimensão representativa e mesmo imitativa:

*Ter imaginação é gozar de uma riqueza interior, de um fluxo ininterrupto e espontâneo de imagens. Porém,*

*espontaneidade não quer dizer invenção arbitrária. Etimologicamente “imaginação”, “imitação” imitor, “imitar”, “reproduzir”. Excepcionalmente, a etimologia responde tanto às realidades psicológicas como à verdade espiritual. A imaginação imita modelos exemplares – as imagens –, reproduzindo-os, reatualizando-os, repetindo-os infinitamente.*

Por esse viés, podemos inclusive compreender a imaginação como o núcleo de um dinamismo prospectivo. Como Durand (10), aponta a possibilidade de por meio de estruturas de um projeto que considere as possibilidades da imaginação, melhorar a situação do homem no mundo através de um “humanismo aberto”, interdisciplinar, onde razão e ciência não uniriam apenas os homens às coisas, mas uniriam os homens entre si :

*O desenvolvimento das artes, dos sistemas de conhecimento e de valores, os próprios estilos científicos se manifestam com uma regularidade alternante que há muito tempo vem sendo reconhecida por todos os sociólogos da história e da cultura.*

## **A imaginação a serviço do conhecimento e a imaginação criadora na arte.**

Como resume Susanne Langer (11), discípula de Cassirer, a imaginação, como um traço mental essencialmente humano, é uma concepção primeira, anterior à linguagem, porém desenvolve-se com esta de forma recíproca. Sobre a imaginação. Langer diz:

*A imaginação é provavelmente o mais antigo traço mental tipicamente humano, mais antigo do que a razão discursiva; é provavelmente a fonte comum do sonho, da razão, da religião e de toda observação geral verdadeira. É esta primitiva força humana – a imaginação – que engendra as artes e é, por seu turno, diretamente afetada por suas produções.*

Cabe estabelecer, no entanto uma distinção entre a imaginação criadora no conhecimento e na arte. Tracemos um paralelo com a concepção de Vázquez exposta no

capítulo II, que trata das duas dimensões de praxis. Enquanto a imaginação, sob o ponto de vista do pensamento tradicional – ponte para o conhecimento, estaria relacionada com a “praxis reiterativa ou imitativa”, na qual o campo do imprevisível se reduz de antemão, a imaginação criadora identifica-se com a “praxis criadora” à medida que, ao gerar um mundo de objetos e emoções inexistentes antes da produção do artista, o que pode ser intimamente relacionado a um processo imprevisível e improvisado, no qual o subjetivo e o objetivo aparecem unidos, como na “praxis criadora”. Nesse processo, as mudanças surgem uma vez que a matéria ajusta-se ao projeto a ser modelado e o ideal ajusta-se às necessidades da matéria. A praxis se dá então como uma ação, que, além de conter uma sabedoria cognoscitiva, confere beleza à vida.

Langer considera que a imaginação está intimamente ligada à arte e que a influência que esta exerce sobre a vida pode ser constatada pelos períodos em que o florescimento das artes contribuiu para o avanço da cultura, refletindo em novas maneiras de sentir, o que na verdade denota o surgimento de um novo período cultural. A função da arte é objetivar o sentimento interior, formulando um tipo de “experiência interior” que não pode ser atingida através do pensamento .

Se a imagem é entendida como derivada de dados perceptivos, a imaginação é uma atividade criadora extraperceptiva no dizer de Gillo Dorfles (12) que procura contextualizá-las no campo da criação e fruição artísticas. Ao situá-la no campo da criação artística, o autor atribui à imaginação um caráter formativo, visão defendida por Goethe e desenvolvida pelo esteta contemporâneo Luigi Pareyson, como detalharemos no próximo capítulo. A partir do princípio de que tanto o pensamento como a ação prática dependem de uma capacidade de execução e de um potencial de invenção que executa e produz obras,

inventando o modo de fazer, Goethe entende o fazer da arte como um processo de criação que não tem como objetivo criar obras especulativas ou utilitárias e sim criar por criar, buscando antes de tudo a forma por si mesma em sua singularidade.

Em um artigo denominado “Von deutscher Baukunst” Goethe (13) tenta mostrar também, entre outros pontos, o sentido expressivo da arte que se dá através do transbordamento de sentimentos; ressalta então seu caráter formativo, no sentido de que a arte é produto de características humanas individualizadas e contextualizadas culturalmente, denominando-a, “arte característica”.

*Muito antes de ser bela a arte é formativa, quando ainda é verdadeira e grande Arte, muitas vezes mais verdadeira e maior do que a própria arte bela. Pois o homem tem em si uma natureza formativa, que se revela em atividade logo que sua existência está segura;... E, assim, o selvagem remodela com traços esquisitos, formas horríveis e cores grosseiras, seus cocos, suas penas, seu próprio corpo. E muito embora este conjunto de imagens consista nas formas mais caprichosas, ainda que não tenha proporções de forma, suas partes se harmonizarão entre si, pois um único sentimento as criou num todo característico. Ora, essa arte característica é a única verdadeira.*

### **Bachelard: o vôo da imaginação.**

Tendo apresentado a importância da imaginação, principalmente sob o ponto de vista antropológico, tomamos de Gaston Bachelard algumas determinações do conceito de imaginação em sua relação tanto com o processo de construção do conhecimento quanto do fazer poético. Este filósofo não foi somente um pensador do novo espírito científico mas também o pensador que conseguiu penetrar nesta outra dimensão humana, que é o reino da imaginação. Além de sua incursão neste domínio, pelo qual ficou conhecido como

Bachelard (14) “noturno”, mostrou também, em termos atuais, a função positiva do erro na gênese do conhecimento, revolucionando o racionalismo científico ao afirmar que *no reino do pensamento a imprudência é um método*.

Na verdade, Bachelard cria duas vertentes filosóficas: uma científica e outra poética. Estabelece uma polaridade entre a função imaginativa e os mecanismos da ciência sem perder de vista que a imaginação possui um papel fundamental na criação científica, no reino dos conceitos, além de ressaltar sua importância no campo da poética. Em seus comentários, Hilton Japiassu (15) destaca essas duas vertentes no pensamento bachelardiano, frisando, no entanto, que desenvolvem-se a partir de um mesmo pensamento, de um mesmo projeto que aponta para a construção de um “espírito aberto”.

Na vertente científica de sua filosofia, na qual faz um exame rigoroso sobre a função da imaginação na ciência, Bachelard (16) entende que as imagens e metáforas, formas de “ciladas” da linguagem, constituem-se em zonas de obscuridade, próprias da não-ciência. O filósofo aponta, portanto, sua negatividade e inoportunismo para o pensamento científico. Entretanto, não deixa de reconhecer que o encantamento das metáforas atua na intimidade do pensamento e cativa a racionalidade. Ao mesmo tempo que considera a necessidade de o espírito científico lutar contra as metáforas, reconhece o peso que estas exercem no pensamento humano, afirmando que:

*Não se pode confinar as metáforas, tão facilmente quanto se pretende, apenas no reino da expressão. Quer se queira ou não, as metáforas seduzem a razão .*

No pensamento contemporâneo é Bachelard que nos proporciona um dos mais substanciais estudos da imaginação, ao resgatar alguns elementos do romantismo alemão

(Novalis, Schiller, Schlegel), escola que reconhece o pleno direito da imaginação nos territórios da ciência e da arte. Friedrich Schlegel (17) afirma: *Se queres penetrar nas profundidades da física, inicia-te nos mistérios da poesia*. Segundo Pierre Quillet, (18) Bachelard, ao absorver a via de conhecimento, que privilegia a criação, a imaginação, a sensibilidade, adotada pelo romantismo, torna-se muito distanciado dos demais pensadores de sua época.

Aproximando-se desse tópico do pensamento romântico, Bachelard rompe com a tradição filosófica nas vertentes racionalista, -- em que a imaginação é uma forma enfraquecida da percepção, vista como a principal causa de nossas deformações da realidade, de nossos erros -- e empirista -- que considera as imagens como meros reflexos mentais das percepções ou das impressões gravadas no cérebro, não havendo espaço para a imaginação. Enquanto tais correntes consideram a imaginação somente como uma ponte para o conhecimento, nosso filósofo vê a imaginação como um poder maior da natureza humana, que em suas ações vivas, despreendem-nos da realidade e remetem-nos ao futuro.

As premissas de uma reflexão sobre a imaginação em relação ao conhecimento científico encontram-se num estudo denominado a “Intuição do Instante”, publicado em 1932. A razão é igual à imaginação; ambas captam o instante de acordo com percepções diferentes. Tanto uma quanto a outra são momentâneas.

Ao introduzir um novo conceito de imaginação, Bachelard (19) questiona a própria etimologia da palavra :

*A imaginação não é como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; ela é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade.*

Ao dizer que a imaginação forma imagens que ultrapassam a realidade, Bachelard aponta para o aspecto transformador da imaginação e passa a admiti-la como um componente fundamental à arte e à vida. Não se refere entretanto a um sentido utilitarista da imaginação ou do fazer artístico. Externando uma postura anti-evolucionista, Bachelard (20) prioriza o caráter transformador do sonho:

*Acreditamos que o homem pré-histórico resolveu inteligentemente o problema de sua subsistência... A utilidade de navegar não é suficientemente clara para determinar a este homem a construção de uma canoa. Nenhuma utilidade pode justificar um desejo imenso de se lançar sobre as águas. Para enfrentá-las somente um interesse muito poderoso. Certamente, os interesses poderosos são os quiméricos. São os interesses que se sonham e não aqueles que se calculam. São os interesses do sonho.*

Entende que o sonhador com seus devaneios vive uma experiência plena de emoções vitais; o imaginar não persegue um saber restrito nem o aproveitamento de coisas. Somente no devaneio da imaginação, o homem tem o direito de apoderar-se livremente o mundo, mundo que surge do enfoque estético, criador no sentido de que produz uma visão de totalidade, que não é imitativa do real nem converte-se em mera ficção. pois o sonhador é um criador de si mesmo, e com seu devaneio tem uma experiência plena de emoções vitais. Chama atenção para a necessidade que o homem tem de estar tomado por interesses poderosos, para que possa criar algo novo, ou se lançar num projeto original. Tais interesses não dizem respeito aos interesses materiais, às necessidades menores, que movem o homem na sociedade alienada, e sim ao desejo, no sentido de paixão, de criação e de sonho. Para Pessanha (21), um estudioso da obra de Bachelard, a ciência pode sobrevoar a realidade e olhá-la à distância, e enquanto que a filosofia e a arte têm como tarefa, cada

qual a sua maneira, recuperar e incorporar as raízes dos mitos e devaneios infantis, possibilitando a inserção do corpo do homem no corpo do mundo.

Para Bachelard (22), a imaginação surge do sentimento, da contemplação estética, sem o intuito de criar ficções. *Em geral, o que a imaginação poética inventa não são coisas e dramas, sim uma vida nova, um espírito novo; ela abre os olhos para novos tipos de visão.*

Desvendar o problema da imagem poética solicita um retorno a uma fenomenologia da imaginação, que consiste num estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que esta surge na consciência, como um produto do coração, da alma, do ser do homem tomado em sua atualidade. A imagem poética difere do conceito, ela não se vale de um saber. Bachelard (23) diz que:

*A imagem em sua simplicidade, não precisa de um saber. Ela é dádiva de uma consciência ingênua. Em sua expressão é uma linguagem jovem. O poeta na novidade de suas imagens é sempre origem de linguagem [...] E a poesia, antes de ser uma fenomenologia do espírito é uma fenomenologia da alma. Deveríamos, então acumular documentos sobre a **consciência sonhadora**.*

A imaginação é uma atividade dinâmica na qual existem formas transformadas por um movimento constante. Através desse movimento, as substâncias que se integram nas formas criam o conteúdo material da imaginação. Bachelard estabelece uma distinção entre dois tipos de imaginação: **imaginação formal** e **imaginação material**.

A **imaginação formal** fundamenta-se na visão, no formalismo, caminhando para a abstração. É resultante de uma operação desmaterializadora que reduz a matéria tornando-a objeto de visão, tornando-a figura. Não é somente o resultado, mas a resultante do homem

espectador do mundo, mundo espetáculo, um ser contemplador passivo. Bachelard atribui a preponderância da imaginação formal ao vício de ocularidade da civilização ocidental, cuja hegemonia da visão conduz à desvalorização do trabalho manual, que, já na sociedade grega antiga, escravagista, opunha, no seu sistema hierarquizado, o trabalho intelectual ao trabalho manual.

Ainda que fundamental à construção da linguagem lógico matemática, o pensamento formal é simplificador do real e escamoteador da dimensão material dos objetos e das imagens. Desde os gregos, o pensar tem sido sempre entendido com uma extensão da visão, que exerce grande hegemonia sobre os demais sentidos.

Por outro lado, a **imaginação material**, ao solicitar a intervenção ativa e modificadora do homem, recupera o mundo como provocação concreta e como resistência. Encontra-se diretamente vinculada ao sentido estético da criação. Vincula-se ao caráter do homem artesão, manipulador criador – o homem demiurgo – tanto no campo da ciência como no da arte. Tal concepção reforça a tese de Anaxágoras (24) *o homem pensa porque tem mãos*.

A imaginação material é imprescindível ao reino da arte pois, como reconhece Bachelard (25): *toda poética possui um componente de essência material*. A imaginação material, não sendo contemplativa, afronta a resistência e as forças do concreto numa atitude transformadora. É uma ação da mão operante, da mão artesã, mão trabalhadora, mão feliz, porque é a mão criadora:

*A mão ociosa e acariciante que percorre as linhas bem feitas, que inspeciona um trabalho concluído, pode se encantar com uma geometria fácil. Ela conduz à filosofia de um filósofo que vê o trabalhador trabalhar. No reino da estética, essa visualização do trabalho concluído conduz naturalmente à supremacia da imaginação formal. Ao*

*contrário, a mão trabalhadora e imperiosa aprende a dinamogenia essencial do real, ao trabalhar uma matéria que, ao mesmo tempo, resiste e cede como uma carne amante e rebelde.*

A concepção de imaginação material se desenvolve no pensamento de Bachelard a partir dos elementos que Empédocles de Agrigento, no século V a.C., considerava como as “raízes da realidade”. Tais elementos, que são a água, o ar, a terra e o fogo, remetem a uma classificação de temperamentos artísticos. Vejamos como a relação estabelecida por Bachelard entre a arte e os elementos prototípicos ilumina a nossa percepção em relação à própria produção artística, ressaltando particularidades da ação criadora a partir do vínculo do criador com determinado elemento.

Nesta seleção de imagens, produzidas por artistas ligados a diferentes correntes da história da arte, podemos mostrar, de forma reduzida, a presença dos quatro elementos que compõem o universo na temática das obras, muitas vezes influenciada pela própria história pessoal do artista.

O primeiro elemento de que trataremos é a terra. Procuramos estabelecer uma relação entre alguns traços da personalidade do artista e a sua predileção pelo tema da terra. Gustave Courbet, pintor francês que viveu no século XIX, era filho de uma região montanhosa, rica em florestas e pastagens. Tomado por um sentimento regionalista, tinha plena consciência da divisão de classes, o que o levou não somente a expressar-se de acordo com estilo realista – filosofia comprometida com os problemas sociais da época, – como também a engajar-se no movimento político da Comuna de Paris. O pintor freqüentava a Brasserie Andler, local de reunião dos intelectuais no final da década de 1840; contemporâneo e amigo de Charles Baudelaire e Pierre Phroudhon com os quais se

reunia para discutir sobre o papel da literatura e da arte na sociedade. Discordava de Phroudon, que entendia o Realismo como cópia da realidade. Para Courbet, sua arte não significava mera cópia da realidade e sim, uma forma de interferir na realidade. Desiludido com os rumos do movimento político, afasta-se da burguesia de Paris e adota um comportamento roceiro, que o ajuda a disfarçar a sua solidão. Sobre sua atitude, Courbet (27) diz:

*Atrás desta minha máscara sorridente, que todos vocês conhecem, estão escondidas a dor, a amargura e uma tristeza que ataca meu coração como um vampiro. Nesta sociedade em que vivemos, não se precisa fazer muito esforço para atingir o vazio.*

Seu estilo de pintar estava intimamente associado ao seu modo de viver. Sua relação com o material de trabalho era muito própria. Ao contrário dos artistas da época, Courbet usava tintas baratas, às quais misturava areia e massageava a tinta sobre as telas, o que tornava a sua relação com a terra mais concreta.

A obra selecionada é “O Vale do Loue sob Céu Tempestuoso”



Figura 3

(fig.3). As pinceladas maciças denotam um solo terroso. A terra é compacta, sua cor marrom evoca um amálgama espesso e denso, mas ao mesmo tempo é generosa e passiva. Courbet procura destacar a equivalência entre o espesso e a fartura que o aspecto físico secretamente encarna.

O ar, poderíamos dizer que, em termos de densidade, se contrapõe à terra; é outro elemento que aparece materializado nas obras da pintura. Desta vez é Camille Corot, pintor clássico que explora a luminosidade que paira sobre as paisagens. A obra selecionada faz parte de uma série de paisagens produzidas pelo artista, por volta de 1830. Seu traço característico é o tratamento opaco da pintura, conseguido através de uma mistura uniforme de branco. Corot tem uma forma peculiar de capturar os coloridos transparentes, produzindo uma luminosidade saturada de matéria. Selecionamos uma obra na qual o artista retrata uma região que lhe é familiar, onde viveu grande parte de sua vida, construiu seu atelier, que utilizou até morrer. No quadro “Ville d’Avray” (fig.4) o ar sugere transparência e luminosidade, parecendo escapar aos nossos sentidos; é como uma condição sutil de nossas vidas, sem ele temos a sensação de sufocamento. A contemplação desta obra, cuja leveza e doçura sugerem a representação da aurora da manhã, remete-nos ao espaço infinito, à imaterialidade, constituindo-se numa abertura para o sonho, para a libertação espiritual.

Certamente pode-se chamar Joseph Turner o pintor da água. Como Courbet, a história de vida



Figura 4

de Turner parece reforçar sua opção por trabalhar com este elemento da natureza. O artista viveu sua infância às margens do rio Tamisa. Além deste profundo contato com a água, é em Veneza que se influencia pela luminosidade italiana e torna-se um paisagista, cujo

trabalho era considerado revolucionário para sua época. Através de seu interesse pelo mar e pelo estudo da luz, Turner estabelece um diálogo do homem com a natureza, pintando vendavais, avalanches, tempestades em alto mar. Neste diálogo, a natureza assume importância ao ser confrontada com a fragilidade do ser humano. Turner é considerado um precursor do movimento Impressionista.



Figura 5.

De Turner selecionamos a obra “Tates que se Aproximam da Costa” (fig.5), na qual a rerepresentação da água prepondera sobre os demais elementos, através da fusão de formas e cores numa síntese abstrata.

E o fogo? O fogo que transmite calor, luminosidade como um dança consumadora que a tudo destrói, paradoxalmente, revela, também, um sentido de liberdade e de ardência próprio aos temperamentos mais inflamados, revolucionários. Muitos artistas usaram a temática do fogo com o sentido de fornecer luminosidade às suas obras. Dentre estes, podemos citar George Latour, que utilizou o fogo, através da chama da vela, para produzir melhores efeitos de claro-escuro. Porém, é o pintor holandês, Vincent Van Gogh, que pode ser caracterizado como o pintor que materializou o fogo de forma mais poética e expressiva. Encontramos nas cores de Van Gogh os sinais do fogo através de um toque quente de cores vermelhas, azuis e sobretudo amarelas, que ele chamava “um sol”. Era fascinado pelo amarelo, que representava a glória do sol e o trigo dourado. Sua flor

predileta eram os girassóis; obrigava-se a acordar muito cedo para pintá-los antes que o sol nascesse. O pintor de Arles dizia sempre: “Como é bonito o amarelo!” Sua necessidade de transcender a realidade morna e sombria o faz encontrar no fogo um caminho para a liberdade.

Na obra apresentada, “Noite Estrelada” (fig.6), o pintor materializa o fogo não somente pela luz mas sim, por um grafismo composto de arabescos ascencionais e flamejantes. O pintor de Arles não utilizava da cor para descrever objetos, daí as

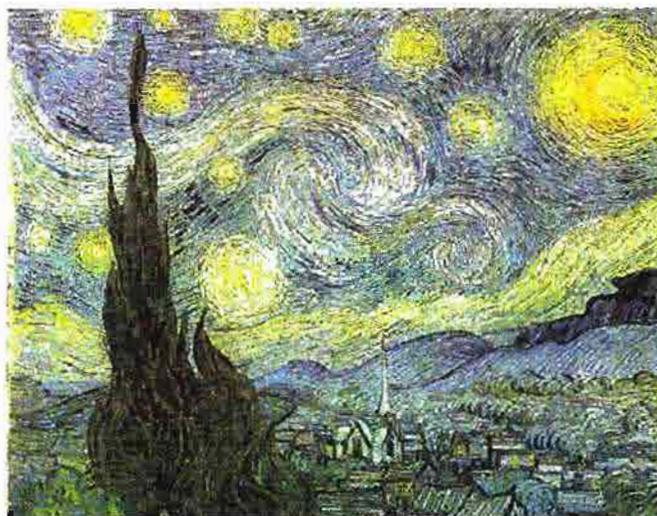


Figura 6

estrelas amarelas, mas para atribuir-lhes um sentido. A luminosidade das estrelas é representada pela cor amarela que, para o pintor dos girassóis, é a cor da criação.

Do estudo da imaginação poética, Bachelard apresenta uma nova perspectiva para a imaginação. Além da diferença estabelecida entre imaginação formal e imaginação material Bachelard (28) aponta para a teoria da **imaginação criadora**, que é autônoma em relação à percepção:

*A imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diversas e seria necessária uma palavra especial para designar a **imagem imaginada**. Tudo que é dito nos manuais sobre a imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções completamente diversas da imaginação reprodutora.*

Na interpretação de Japiassu (29), o conceito de imaginação criadora constitui-se na unidade entre a filosofia científica e a filosofia poética do pensamento bachelardiano.

Ao aprofundar a questão da imaginação criadora, Bachelard busca elementos da psicologia das profundezas (Jung), utilizando-se de conceitos como *animus e anima*. Relaciona o devaneio poético com *anima*. O devaneio encontra-se sob o signo de anima, e constitui-se num fenômeno espiritual e natural, ao qual o nosso filósofo do sonho atribui uma dimensão cósmica.

De acordo com o estudo da imaginação poética, Bachelard percebe o sentido inovador que esta apresenta e o surgimento de uma outra possibilidade, que é a criatividade do “ser falante”. Este ser falante é o próprio homem, revelando-se através da consciência imaginante e da linguagem, de forma muito simples mas, sobretudo, com uma origem de pureza. Tal estudo da imaginação põe em ação, num sentido bastante preciso, como ressalta Quillet (30), uma atitude de pensamento, que une a sinceridade subjetiva com a observação de si, qualidades que Bachelard (31) destaca nos artistas. É nessa acepção que, citando o fenomenólogo holandês J. H. Van den Berg, o filósofo dos sonhos diz: *Os pintores e os poetas são fenomenólogos natos.*

Encontramos nesta vertente de seu pensamento uma grande preocupação com a questão da linguagem, diretamente ligada ao fazer poético. Entende que o devaneio criador se identifica com a linguagem, um produto do “ser falante” cuja criatividade poética é uma criação do desejo além de ser um produto da cultura. Em defesa da imaginação poética como elemento transformador da linguagem, Bachelard (32) afirma que:

*Pensamos que tudo o que é especificamente humano no homem é logos. Não conseguimos meditar sobre um domínio que estaria antes da linguagem. [...] Assim, a*

*imagem poética, acontecimento do logos nos é pessoalmente inovadora.*

No caminho do devaneio poético, Bachelard, no dizer de J.Hyppolite (33), *elaborou uma filosofia da criatividade humana, da vontade do logos doador de sentido, numa dupla perspectiva, a perspectiva da ciência e a da poesia.* (33)

O filósofo do devaneio descobriu as forças criadoras e transformadoras da arte ao questionar sobre as fontes do erro na ciência. Entende que o ato criador não se resume ao imaginar, pois é necessária também uma atitude de admiração, de contemplação das coisas, de forma profunda sem nos limitarmos às aparências. Sobre o olhar das profundezas e o olhar das aparências, somente o próprio Bachelard (34), em sua fala original pode nos transmitir a agudeza de sua reflexão:

*Les choses nous rendent regard pour regard. Elles nous paraissent indifférentes parce que nous les regardons d'un regard indifférent. Mais pour un oeil clair, tout est miroir; pour un regard sincère et grave, tout est profondeur.*

O olhar das profundezas, de que nos fala Bachelard, pode ser comparado ao olhar humanizado, de que trata Vázquez (35), ao estabelecer uma relação dialética entre a humanização dos sentidos, no caso específico, o olhar, e a humanização dos objetos. Para Vázquez, a contemplação é o ponto de partida para a relação estética; o ato de contemplação só ocorre mediante um distanciamento entre a necessidade humana e o objeto. Para que possa perceber as qualidades estéticas dos objetos, que são captadas somente quando não existe uma significação utilitária direta, é preciso que o homem se liberte do reino das necessidades imediatas, tornando o objeto humanizado.

De sua reflexão sobre a imaginação, principalmente sobre a imaginação criadora, Bachelard, passa a se preocupar com os devaneios voltados para a infância, remetendo-nos não a uma pedagogia, mas a uma filosofia da educação. Tal filosofia deve considerar a formação do ser pleno, liberto, para que possa ver o Mundo com seus devaneios, devaneios de poeta, devaneios de sonhador. Tal reflexão aponta para a necessidade de pensar a educação de uma forma criadora, desprezando a reprodução de modelos e buscando um caminho através de uma razão em sua dimensão plena, formadora de um espírito aberto.

Mais uma vez, a reflexão de Vázquez vem somar-se ao pensamento de Bachelard. A forma de ver o mundo apontada por Bachelard, seria o que Vázquez chama de olhar humanizado, o olhar que coloca sua natureza subjetiva acima do natural e cria um mundo de objetos que se tornam humanizados pela ação do próprio homem, uma vez que segundo Marx (36), o humano não existe na natureza, nem é fornecido previamente. *Nem a natureza – objetivamente – nem a natureza subjetivamente existe de um modo imediatamente adequado ao ser humano.*

A aventura pedagógica, a que nos remete Bachelard, é uma forma de conciliar, ou melhor dizendo, de equilibrar o “pensamento racional” com o “pensamento sensível”, conciliação que Schiller encontraria através do impulso para o jogo, conforme veremos no capítulo IV. Bachelard despreza o conceito de uma “razão explicativa”, optando por uma “razão sintética”. A razão é concebida como uma faculdade criadora, necessitando do dinamismo da imaginação, para que ela raciocine, invente e não se conforme em ser um instrumento passivo do “realismo”.

Numa crítica ao sentido de objetividade atribuído à educação no mundo contemporâneo, o filósofo chama atenção para a atitude dos pais e dos educadores, ao

ressaltar a sua avidez em transmitir os padrões adultos, privando a criança de seus devaneios da infância. O filósofo sonhador, Bachelard (37), referindo-se à educação das crianças, diz que:

*Assim que a criança atinge a "idade da razão", assim que perde seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser objetiva -- objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser "objetivos". Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para sua vida de homem no ideal dos homens estabilizados. [...] A infância -- essa massa! -- é empurrada no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros.*

A educação aparece como uma acepção básica de autonomia, que se dá através da conquista de si mesmo, da apreensão do conhecimento científico, e da criação estética, numa síntese dinâmica de três tipos de comportamentos, que por sua simplicidade, são extremamente naturais: "pensar, estudar e sonhar".

No curso deste capítulo, dedicado ao estudo da imaginação, procuramos tomá-la em suas diferentes concepções, a partir das cisões estabelecidas, não somente pelo cientificismo e intelectualismo, como também pelo modo de produção capitalista, conforme enunciado no capítulo anterior.

Iniciamos, procurando compreender a imaginação numa perspectiva antropológica, através da qual ela é vista como um dos traços mais antigos do pensamento humano, antecedendo a própria linguagem. Detivemo-nos no aspecto criador da imaginação na arte, na ciência e na religião, destacando-se, especialmente, sua ligação com a arte, enquanto imaginação criadora. Essa imaginação criadora, ao aproximar-se da noção de praxis criadora, contribui para o avanço da cultura, sobretudo pelo seu sentido transformador.

Constatamos que a imaginação possui, também, um cunho formativo, quer seja no sentido de “criar formas” ou ainda, na acepção de “formar a sensibilidade”.

À procura de uma compreensão maior sobre a questão da imaginação, estabelecemos uma interlocução com Bachelard na medida em que este, para estudá-la, aponta duas vertentes: uma científica e outra poética, sem deixar de privilegiar a imaginação em qualquer uma das duas. Numa posição pró-romantismo, a imaginação, de “rainha do erro”, passa a ser considerada como o poder maior do ser humano, fundamental à vida, adquirindo um sentido transfigurador da realidade, por poder ultrapassar essa mesma realidade. Na vertente poética do pensamento bachelardiano, a imaginação é vista como imaginação criadora e surge da contemplação estética e do sentimento, diferindo portanto do conceito uma vez que não se encontra presa a um saber. Essa imaginação criadora oriunda do desdobramento entre os conceitos de imaginação formal e imaginação material é imprescindível no reino da arte, por estar vinculada ao sentido estético, no qual destaca-se a ação da mão operante, da mão criadora.

O ato criador, ainda que associado à imaginação, não se resume somente no imaginar, mas exige uma atitude contemplativa, ligada a um olhar mais acurado, um “olhar das profundezas”. Esse “olhar das profundezas”, como o olhar que descobre a beleza, beleza que no dizer de Schiller é objeto comum da sensibilidade e do intelecto, instiga-nos a refletir sobre a possibilidade de uma síntese entre as duas formas de pensamento: o pensamento sensível e o pensamento racional, o que faremos através de um estudo da experiência estética, a ser desenvolvido no capítulo que se segue, à luz do pensamento de Schiller.

## Notas

- (1) DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix, 1988, p. 25.
- (2) PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. in *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 107.
- (3) ROUSSEAU, Jean-Jacques. *O Emilio ou da Educação*. São Paulo: Difel, 1979, p. 134.
- (4) LESSA, Orígenes. *O feijão e o sonho*. São Paulo: Ática, 1985, p. 45.
- (5) COHEN, Bernad. in KOGAN, Jacobo. *Filosofia de la imaginación: función de la imaginación en el arte, la religión y la filosofía*. Buenos Aires: Paidós, 1986, p. 9.
- (6) CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem*. São Paulo: Mestre-Jou, 1977, p. 93.
- (7) Idem, ibdem. p. 244.
- (8) BERNIS, Jeanne. *A imaginação - do sensualismo epicurista à psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987, p. 41.
- (9) ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 16.
- (10) DURAND, Gilbert. op. cit., p. 78.
- (11) LANGER, Susanne. *A importância cultural da arte*. in *Ensaio filosóficos*. São Paulo: Cultrix, 1971, p. 88.
- (12) DORFLES, Gillo. *O devir das artes*. Lisboa: Arcádia, 1979, p. 21.
- (13) GOETHE. in CASSIRER, Ernst. op. cit., p. 224.
- (14) BACHELARD, Gaston. *L'Engagement racionaliste*. Paris: PUF, 1972, p. 11.
- (15) JAPIASSÚ, Hilton. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 86.
- (16) BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996, p. 101.
- (17) SCHLEGEL. Citado por Gerd BORNHEIM. *Filosofia do Romantismo*. in GUINSBURG, J. *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978, p. 97.
- (18) QUILLET, Pierre. *Bachelard*. Paris: Éditions Seghers, 1964, p. 128.
- (19) BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 17-18.

- (20) Idem. in KOGAN, op. cit., p. 142.
- (21) PESSANHA, José Américo M. *Bachelard e Monet: o olho e a mão*. in NOVAES, Adauto. *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 156.
- (22) BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. p. 12.
- (23) Idem. *A poética do espaço*. in *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 185.
- (24) ANAXÁGORAS. *Da sensação*. in *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 240.
- (25) BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos*. 1989. p. 14.
- (26) Idem, ibdem. p. 14.
- (27) COURBET, Gustave. *Os grandes artistas. vida, obra e inspiração do maiores pintores*. São Paulo: Nova Cultural, 1986, p. 316.
- (28) BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, pp. 2-3.
- (29) JAPIASSÚ, Hilton. op. cit., p. 89.
- (30) QUILLET, op. cit., p. 114.
- (31) BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 1978, p. 189.
- (32) Idem, ibdem. p. 189.
- (33) HIPPOLITE, J. *Hommage à Gaston Bachelard*. Paris: P.U.F., 1957, p. 14.
- (34) BACHELARD, Gaston. in HUYGHE, René. *L'art et l'âme*. Paris: Flammarion, 1980, p.19.
- (35) VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *As idéias estéticas de Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 84.
- (36) MARX, Karl. in VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. op. cit., pp. 82 - 83.
- (37) BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, pp.101-102.

## Capítulo IV

### A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA COMO MEDIADORA ENTRE O PENSAR E O SENTIR

“É o sentimento que suscita a beleza e a verdade, cria a arte e a ciência”.

**Albert Einstein**

“A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe. Que dou às coisas em troca do agrado que me dão”.

**Alberto Caeiro / Fernando Pessoa**

“Se é a razão que faz o homem, é o sentimento que o conduz”.

**J.J. Rousseau**

Nosso objetivo neste capítulo é refletir sobre a **experiência estética** enquanto um fazer que, vinculado à imaginação através de sua praxis criadora, conduz a uma possível síntese entre o pensar e o sentir ao contribuir para que a educação possa ser compreendida como um processo lúdico e prazeroso, no qual o brincar, entendido como jogo, possa constituir-se numa forma de apreensão do conhecimento e de criação e fruição artística.

O senso comum, constituído pela visão utilitarista e “objetiva” predominante em nossa sociedade, geralmente associa o brincar às brincadeiras infantis, entendendo-o como

um passatempo que não propicia um retorno proveitoso. O brincar é na verdade uma atividade não-produtiva, não visa a produção de objetos; o brincar proporciona prazer, alegria, satisfação.

Assim, qual o lugar do lúdico em nossa prática pedagógica? Certamente, por ser entendido como dissociado do saber, da apreensão do conhecimento, e como atividade improdutiva, o lúdico não merece muita atenção nos processos educativos. Esquecemos que o jogo, como a magia e a arte, é um elemento intrínseco à atividade humana. A essência do jogo é a criatividade.

Em outras línguas, como no inglês, a palavra “play” adquire significados mais amplos permitindo melhor compreensão de sua dimensão. Na língua inglesa, ao dizermos “*playing the piano*” decodifica-se tanto tocar piano, quanto brincar com o piano; tocar uma sonata de Beethoven ou de Mozart é na verdade um tipo de brinquedo que remete a uma das mais humanizadoras atividades humanas.

### **O jogo em suas diferentes concepções.**

O jogo, para a criança, tem um sentido diferente do que para o adulto. Enquanto que para este pode ser tomado como distração, para a criança representa um exercício de imaginação. Para Jean Chateau (1), o jogo é com frequência um fazer ficcionante, que traduz a realidade em imaginação. Ainda que contribua para o conhecimento, o jogo é antes de tudo uma fonte de prazer, aspecto pelo qual se identifica com a arte. *Arte e jogo procedem de uma mesma tendência, de um impulso único.*

O conceito de jogo para Johan Huizinga (2) é muito amplo. O pensador atribui-lhe uma função significativa, ou seja, julga que ele encerra um determinado sentido: que nele existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e imprime um sentido à ação. Além de constituir-se numa preparação do jovem para tarefas mais sérias que este irá desempenhar futuramente, o jogo seria um exercício de autocontrole indispensável a qualquer pessoa.

Ao associá-lo ao mito, onde se originam as forças da vida civilizada, Huizinga situa o jogo na cultura porém como um elemento que, existente antes da própria cultura, a acompanha desde as origens até os seus estágios posteriores. Considera o jogo uma atividade vital primária, que não é produzida pela cultura, mas que cria cultura; a sua finalidade seria suspender as “regras do jogo” da realidade e criar, a partir da imaginação e da liberdade, uma nova ordem.

Quanto à inclusão do jogo no domínio da estética, o autor chama atenção para o aspecto mágico do jogo, ressaltando seu caráter de sedução, ao chamá-lo de *cativante*; retoma o sentido mágico que nos primórdios da humanidade uniam arte e magia. O autor assinala ter o jogo uma tendência a assumir elementos de beleza, pois, em suas formas mais complexas, encontra-se saturado de ritmo e harmonia, além de permitir a organização de formas. Sobre a relação do jogo com a estética Huizinga (3) afirma:

*O jogo lança sobre nós um feitiço: é “fascinante”, “cativante”. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: ritmo e harmonia. Há nele uma tendência para ser belo.*

O jogo, por ser uma atividade ou ocupação voluntária, exercida de acordo com determinados limites de tempo e de espaço, de acordo com regras que, ainda que

obrigatórias, são livremente consentidas, é dotado de um fim em si mesmo, acompanhado ao mesmo tempo de um sentimento de tensão e de alegria, de um sentimento de prazer. Assim entendido, o jogo se contrapõe aos objetivos da sociedade capitalista, pois não só difere da ação do trabalho que supre necessidades, distanciando-se dos valores de produtividade e desempenho, como também concorre para a desinibição da personalidade reprimida pelos valores culturais desta mesma sociedade. A imagem do jogo está ligada ao “ócio”, não contribui para o “negócio” que é na verdade, a negação do ócio. Sobre o jogo e sua relação com o trabalho produtivo Herbert Marcuse (4) afirma:

*A idéia de jogo revela agora sua plena distância dos valores da produtividade e desempenho: o jogo é improdutivo e inútil precisamente porque anula as características repressivas e exploradoras do trabalho e do lazer.*

No ato de jogar, a criança exercita sua imaginação ao representar alguma coisa diferentemente do que habitualmente é. Ao fazê-lo, fica totalmente transportada e, em seus devaneios, pode ser um príncipe, uma bruxa malvada, um animal selvagem. Nesse jogo, vai superando-se a si mesma, até ao ponto que, sem perder o sentido da realidade, chega a pensar poder ser aquela coisa por ela imaginada, pois segundo Jean Piaget (5), *no lúdico, a representação não diz respeito ao objeto presente e sim ao objeto ausente que se faz mister evocar.*

Nesse sentido, o brincar pode ser entendido como um jogo de imaginação, que é um devaneio da infância na concepção de Bachelard (6), para quem a criança, em seus devaneios, tem a liberdade de transformar os significados impostos aos objetos pelo mundo real em significados criados pela imaginação. O “olhar grande” atribuído à criança pelo

filósofo dos sonhos é o olhar do poeta, que cria imagens pelo uso de metáforas, e nós diríamos que é este olhar que dá à criança uma visão singular, mágica e criadora:

*Nos devaneios da criança a imaginação prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar vôo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras.*

Sobre o jogo e sua relação com a formação de hábitos infantis, tais como comer, dormir, vestir-se, Walter Benjamin (7) o considera um elemento essencial, pois que os hábitos entram na vida através das brincadeiras e por meio do jogo, a criança cria para si um fato vivido e, aparentemente, o repete várias vezes incluindo sempre algo novo:

*A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito.*

### **Schiller: a arte como jogo.**

A exemplo de Bachelard, a quem denominamos o “filósofo dos sonhos”, poderíamos chamar Schiller de o “poeta da utopia”. Friedrich Schiller (8), dramaturgo alemão, em suas Cartas sobre a Educação Estética do Homem, chamava atenção para a importância do lúdico na formação do homem, afirmando que a beleza nasce do ato lúdico, enquanto se brinca. O ato lúdico une o mundo interior de nosso devaneio pessoal ao mundo exterior das pessoas e da natureza. Dessa união, nasce não somente a beleza como também a liberdade, como produtos do “**reino estético**”. Daí a famosa frase de Schiller: *Dar liberdade através da liberdade, eis a lei fundamental desse reino.* [o reino estético] (8)

Em sua concepção, é no estado estético, que é um estado transitório, que se dá a passagem do homem físico (sensível) para o homem moral (espiritual), tendo como mediador o “**terceiro caráter**”. No reino estético que, analogamente, constituiria um “terceiro reino” se unem pólos (vida e forma, sensibilidade e razão, necessidade e liberdade) que se tornaram antagônicos face a fragmentação imposta pela sociedade especializada. Schiller aspira um novo “estado natural”, no qual a síntese entre razão e natureza se dá através de uma Razão que contém a natureza ou de uma Natureza que contém a razão.

Situando a questão numa ordem política cujo fim é transformar o Estado, a organização política da sociedade, Schiller (9) defende a opinião de que a beleza precede a liberdade. Assim como Fiódor Dostoiévski, que afirmava que *a beleza transformará o mundo*, o teatrólogo diz que:

*...para resolver na prática o problema político é necessário  
caminhar através do estético, pois é pela beleza que se vai  
à liberdade.*

Nosso autor preocupado com o processo de fragmentação do homem, atribui esse estado à própria cultura utilitarista que vai se instalando na sociedade de sua época. Critica o trabalho alienado que, em sua opinião, reduz o homem a uma *partícula* em desarmonia consigo próprio e com a totalidade. Schiller chama atenção para o lado negativo da burocracia, e leva seu questionamento às concepções intelectualistas na ciência e à super-especialização técnica, por promover a cisão entre o entendimento intuitivo e o entendimento especulativo. A engrenagem desta vida mecânica, na opinião de Schiller, torna o trabalho uma atividade automática, desprazeroza e, conseqüentemente, o homem a ele submetido torna-se um ser fragmentado, divorciado de si próprio e da natureza.

Sobre o problema do homem fragmentado, Schiller (10) em sua Carta VI afirma:

*Eternamente acorrentado a uma partícula do todo, o homem só pode formar-se enquanto partícula; ouvindo eternamente o mesmo ruído monótono da roda que ele aciona, o homem não desenvolve a harmonia de seu ser, e, em lugar de desdobrar em sua natureza a humanidade, tornou-se mera cópia de sua ocupação, de sua ciência.*

Ao diagnosticar a doença da civilização, entende-a como um conflito entre os dois impulsos básicos do homem, o impulso formal e o impulso sensível. O primeiro, define como força impulsionante que parte *da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional e está empenhado em pô-lo em liberdade, levar harmonia à multiplicidade dos fenômenos e afirmar sua pessoa em detrimento de toda alternância de estado.* Associa, portanto, esse impulso ao caráter racional do homem e à sua existência absoluta, ao seu desejo de universalizar, de harmonizar a multiplicidade com que se defronta no mundo sensível. Tal impulso estaria ligado à supressão do tempo, almejando tornar a realidade eterna e necessária, e a eternidade e a necessidade reais. (11)

O segundo impulso, o impulso sensível, Schiller o define como tendência que parte *da existência física do homem ou de sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo e em torná-lo matéria.* (12) Por submeter o homem às limitações do tempo, por torná-lo matéria, esse impulso desdobra as possibilidades materiais da humanidade, mas dificulta a que ela atinja a perfeição. Preso a ele, o homem permanece subjugado aos seus limites. (13)

Ao mesmo tempo em que aponta uma relação de antagonismo entre os dois impulsos, o autor não os considera opostos originariamente; a própria condição cultural os teria tornado antagônicos. Caberia a cultura *vigiar e assegurar os limites* dos dois impulsos

tanto quanto promover a sua unidade. Essa unidade não seria retomada, no entanto, caso o impulso sensível fosse subordinado ao racional. Tal unidade por subordinação criaria uma uniformidade, porém nunca harmonia, restando ao homem permanecer cindido.

É num terceiro impulso, ao qual denomina de impulso lúdico, que Schiller encontra a verdadeira síntese entre o impulso formal e o impulso sensível, compreendendo-o como a faculdade que conduzirá o homem à sua verdadeira “humanização”. O impulso lúdico, para Schiller, é um impulso em que os dois outros atuam juntos, estando direcionado *a superar o tempo no tempo, a ligar ao devir o ser absoluto, a modificação da identidade*. (14) Para o autor, esse impulso tem uma função mediadora entre o impulso formal, que aspira à *forma*, à estruturação formal dos objetos por intermédio do pensamento, e o impulso sensível, que se constitui no domínio da *vida*, domínio da matéria e dos sentidos. Envolvendo forma e vida, o objeto do impulso lúdico é chamado de *forma viva*.

A *forma viva* pode ser entendida, no mais amplo sentido, por *beleza*. Beleza é forma porque se reflete para nós, porque podemos contemplá-la como objeto. É vida, porque, no próprio ato de contemplá-la, não podemos prescindir do nosso sentimento. Para Schiller (15), diante do objeto belo, somos sujeitos ativos, simultaneamente sentimos e pensamos:

*A Beleza, portanto é objeto, para nós, por ser a reflexão condição de a percebermos, mas é, ao mesmo tempo, estado subjetivo, pois o sentimento é a condição de podermos representá-la. Ela é forma, pois que a contemplamos, mas é ao mesmo tempo vida, porque a sentimos. Em poucas palavras: é simultaneamente, nosso ato e nosso estado.*

Na Carta XV, o poeta ao procurar explicar a idéia de *forma viva* traz o exemplo do próprio homem, afirmando que este, embora tenha forma e vida, não pode ser considerado

imediatamente como uma *forma viva*. A existência da forma viva se dá na capacidade de dar vida às figuras e de transfigurar a vida. Este processo ocorre quando a forma vive em nossa sensação e a vida se dá em nosso entendimento.

Por outro lado, Schiller ressalta que a beleza não se prende ao domínio do que tem vida. Schiller levanta a possibilidade de um bloco de mármore tornar-se *forma viva* através da criação do artista.

Para ilustrar essa passagem tão significativa, selecionamos uma obra de um dos mais famosos escultores contemporâneos, Auguste Rodin (1840-1917), artista que buscava na arte a única coisa que poderia imortalizá-la: a expressão viva da Beleza.

“La Danaide” (fig.7) é uma peça escultórica na qual o artista parece revelar-nos, através da matéria, o que Schiller chama de *forma viva*. Ao contemplarmos a figura humana, que apresenta-se com o corpo curvado, temos a sensação de que ela surge do bloco de pedra sobre o qual se apoia. A longa cabeleira cacheada, com sua leveza, afigura-se como que a envolver o mármore de onde brotou. As formas e a textura do corpo da mulher contrastam, de forma acentuada, com a rigidez e a porosidade da pedra bruta, transmitindo, ao olhar educado, a sensação de forma viva, que no dizer de Schiller é a Beleza.

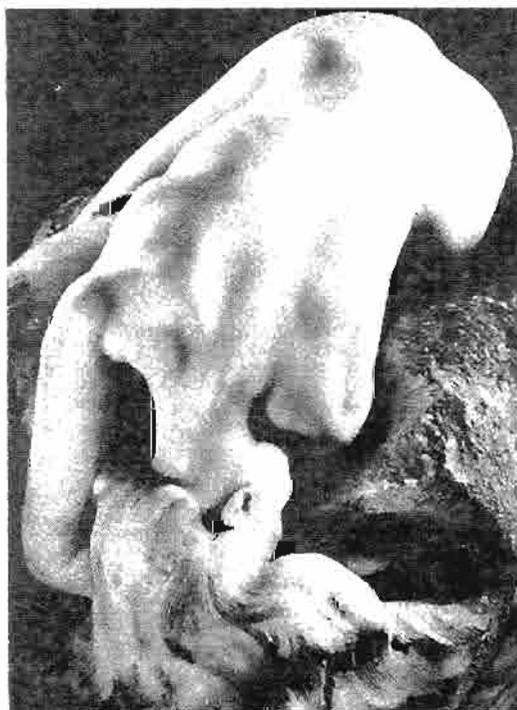


Figura 7

Schiller (16) em sua XIV Carta tratou da arte como uma atividade livre e formadora. Supõe a existência de um “impulso para o jogo”, ligado ao surgimento das artes plásticas. Tanto o jogo como a obra de arte conhecem um momento de invenção, liberador das potencialidades da memória, da percepção e da fantasia. Para o autor, este impulso seria despertado pela harmonia entre o impulso formal e o impulso sensível:

*O impulso lúdico, em que os dois se conjugam, irá reger o espírito física e moralmente a um só tempo; pela superação da contingência ele irá superar, portanto, qualquer necessidade, libertando o homem tanto moral como fisicamente.*

A beleza, para nosso poeta, é o objeto comum aos dois impulsos básicos do homem e por sua vez é digna do impulso lúdico, que une o sensível ao inteligível e que deve estar presente em todos os jogos do homem; se exerce acima das necessidades naturais da vida e independentemente dos interesses práticos. Schiller distingue o jogo físico ou biológico, que se perde no exercício da atividade, do jogo estético, que dá forma à matéria e realidade à forma. Este só se faz quando tal atividade livre e objetivada produz a Beleza. Ao satisfazer o impulso lúdico, o homem busca beleza. Schiller (17) afirma que: *o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga.*

O poeta filósofo tece sua crítica a uma educação da ilustração que não se atém à formação do caráter, não forma os sentimentos do homem e inverte os valores da educação, afirmando que o coração é que deve abrir os caminhos para o pensamento. Schiller (18) considera que a educação do sentimento, que se dá pela beleza, é uma necessidade urgente para a recuperação da totalidade do homem de seu tempo:

*A educação do sentimento, portanto é a necessidade mais urgente de nosso tempo, não somente por ser um meio de tornar ativamente favorável à vida o conhecimento*

*aperfeiçoado, mas por despertar ela mesma o aperfeiçoamento do saber.*

Expondo os lineamentos de uma educação do sentimento, nosso autor apresenta, em sua Carta IX, alguns “conselhos” aos educadores, nos quais encontramos os fundamentos do que seria, em sua concepção, uma educação através da arte, a qual Anatol Rosenfeld, em seus comentários, denomina, de forma muito apropriada, de uma “política recreativa”.

Nesta passagem do pensamento schilleriano, podemos perceber que o autor tem plena consciência das resistências impostas ao “impulso estético” pela sociedade de seu tempo e do futuro próximo. Não obstante, acredita que a “vitória estética” seja construída pelo curso do tempo, uma vez que atende ao que é “necessário e eterno”.

Nos princípios propostos por Schiller, o mundo das aparências, das futilidades e do arbítrio se esvaziaria, cairia. Porém este esvaziamento se deve dar no íntimo do próprio homem, principalmente no íntimo do educador.

Schiller defende a necessidade de uma educação para a “verdade triunfante” do impulso lúdico, que se exterioriza na beleza. Essa educação da “verdade triunfante” é a educação dos sentimentos, na qual os sentidos apreendem a aparição da beleza.

Pode-se notar não somente um caráter crítico como também criativo na proposta schilleriana de educação: quando diz que o educador não deve receber modelos “da realidade” mas “dá-los”, a partir de um certo “cortejo de ideais”, o autor parece chamar atenção sobre o cuidado que deve ter o educador para não tornar-se um mero reproduzidor do que chama, num tom de ironia para com o gosto da burguesia, de “louvores da época”, e que também poderíamos chamar atualmente de “senso comum”.

Schiller chama atenção do educador para a necessidade de este ser contemporâneo de seu tempo, sem, entretanto, ser submisso aos modelos, às regras. O educador tem o papel de criador, de transformador, e não de criatura espectadora passiva. Porém reconhece o autor que é preciso coragem e sobretudo clareza sobre as necessidades, as deficiências e os equívocos de uma época, (o seu “castigo”), sem se deixar contaminar nem tampouco afastar-se de sua finalidade.

E como trazer as pessoas, que ele denomina de “ariscos fugitivos”, para compartilhar de seus princípios? Por intermédio do jogo, pois é onde o gosto é mais “puro do que o coração”. É na “atividade ociosa” que se imprime a “mão formadora”, que é a mão que conduz e, analogamente, diríamos, a “mão criadora”, a “mão feliz” de Bachelard.

Ainda, dentre os conselhos do poeta aos educadores, encontra-se uma questão muito atual, que é a do apuro dos “prazeres” da frivolidade, da brutalidade, do arbítrio. O que seriam esses prazeres frívolos de que fala Schiller? Entendemos que são os prazeres da mente pouco refinada, que não é capaz de discernir e selecionar suas opções culturais e de lazer, a mente de um consumidor acrítico e passivo, um homem pouco sensível, inconsciente de sua própria condição de ser no mundo, de cidadão. Tais prazeres frívolos devem ser substituídos por formas elevadas, núcleo de uma educação estética, em que a “aparência (beleza) supere a realidade” e a “arte”, ao invés de ser mera cópia da natureza, se torne criação de idéias e de formas transformadoras da realidade.

A utopia estética criada por Schiller concede à arte um papel social revolucionário, no sentido de transformador. Acredita que através da estetização do mundo os momentos divididos de um mundo fragmentado se unam numa totalidade natural por intermédio da forma catalizadora exercida pela arte. Seu projeto, no entanto, não conseguiu passar de

uma idéia; não conseguiu encontrar eco nos sistemas de educação predominantes no mundo capitalista.

István Mészáros (19) critica o caráter utópico da proposta schilleriana de uma educação estética, afirmando que esta última *não pode ser limitada a um 'mundo interior' imaginário do indivíduo isolado, nem a um abrigo utópico da sociedade alienada* (15); sociedade que produz o homem alienado, o homem de "sentido restrito", como salientou Marx nos Manuscritos de 1844.

Segundo Georg Lukács (20), os escritos de Schiller procuram ressaltar sim, antes de mais nada a transformação interior da vida espiritual do homem. Notemos, entretanto, que Eagleton (21) aproxima Schiller, Marx e Marcuse, colocando-os numa corrente à qual dá o nome de estética de esquerda, que teria muito a dizer quando: *defende a arte como crítica da alienação, como reconciliação das contradições entre: o ideal do sujeito e o objeto, o universal e o particular, a liberdade e a necessidade, a teoria e a prática, o indivíduo e a sociedade*. O autor chega mesmo a destacar o aspecto positivo do utopismo, numa fase em que a burguesia ainda se encontra num período de expansão. Jürgen Habermas (22) afirma que a utopia estética de Schiller, que além de ser um ponto de orientação para a estética hegeliano-marxista, consiste num entendimento da arte como a encarnação da razão comunicacional, que irá se realizar no Estado estético do futuro, pelo seu poder de unificar as cisões e as diferenças entre sensibilidade e entendimento. Segundo Habermas, Schiller pode situar a arte num papel estratégico de transformação da sociedade ao instituir a harmonia do indivíduo, uma vez que, as outras formas de representação dividem o homem e somente a beleza unifica a natureza da sensibilidade com a natureza do entendimento.

### **A experiência estética como princípio para a educação do sentimento.**

Para a concepção intelectualista de educação que está sustentada num modelo de sociedade que reforça a cisão mente/corpo, o sentir e o pensar, – poderes simultâneos da vida – são tomados como pólos opostos. Acentua-se o processo de fragmentação do homem, visto por Schiller, através do sufocamento de sua experiência interior, de sua vida do sentimento e da emoção. Nesse processo de esquitejamento humano, reduzem-se as possibilidades de nossa sensibilidade e, conseqüentemente, de nossa inteligência.

Como tornar-mo-nos mais conscientes de nossos sentimentos e de nossa subjetividade? Acreditamos, como Schiller que seria através da experiência estética, pois o autoconhecimento, a introvisão de todas as fases da vida e da mente surgem da imaginação artística. Entendida num sentido mais profundo, a arte é a sensibilidade dialogando com o pensamento, uma amistosa conversa entre fruir a vida, no sentido de contemplar e desfrutar dos prazeres, não os “frívolos”, como lembrou o poeta filósofo, e produzir a vida, considerando produzir na acepção de criar, transformar-se e transformar o mundo.

Ao elegermos o sentir e a arte como dois pilares para uma educação do sentimento, faz-se necessário explicitar, ainda que de forma breve, o que se entende por sentir e estabelecer alguns limites para a conceituação do que seria arte no campo da educação.

A noção de sentimento vem sendo construída de forma equivocada, como uma espécie de entidade separada, constituindo uma ordem diferente, quase que num plano metafísico. Encontramos em Susanne Langer (23) uma das mais adequadas definições de sentir. A autora divide o sentir em duas categorias genéricas, que são: sensibilidade e emotividade. O sentir é entendido pela autora como:

*... a base genérica de toda experiência mental – sensação, emoção, imaginação, recordação e raciocínio, para mencionar apenas as categorias principais.*

Ao mesmo tempo, Langer (24) procura esclarecer o essencial da atividade artística conceituando arte, de forma sintética, sem deixar de captar a idéia global que o termo encerra. Diz-nos que a arte pode ser definida como: *a prática de criar formas perceptíveis expressivas do sentimento humano.*

Através da negação do pensamento conformista, a experiência estética transcende sua época e rompe com o pré-estabelecido. A autonomia da arte está ligada a sua vontade de querer mudar, e através da liberação da subjetividade, ela busca a libertação das pessoas sem nenhum elo com as forças repressoras que caracterizam os diferentes tipos de poder. Marcuse (25) ressalta o caráter dialético da atividade artística, entendendo que esta, ao lidar com a história particular dos indivíduos (alegrias, tristezas, paixões), experiências que independem de situação de classe, permite que, ainda que sejam afetados por ela, consigam ultrapassá-la através da imaginação criadora, presente na experiência estética:

*As qualidades radicais da arte, ou seja, a sua acusação da realidade estabelecida e a invocação da bela imagem da libertação baseiam-se precisamente nas dimensões em que a arte transcende de sua determinação social e se emancipa a partir do universo real do discurso e do comportamento, preservando sua presença esmagadora. Esta primitiva força humana – a imaginação – que engendra as artes e é por seu turno, diretamente afetada por suas produções. O autoconhecimento, a intuição de todas as fases da vida e da mente surge da imaginação artística.*

D'Arcy Hayman (26) aponta o caráter formativo e integrador da experiência estética, pois esta, ao satisfazer as necessidades mais profundas do homem e ao permitir que ele se expresse melhor, deixa que a multidão e o indivíduo dêem coerência aos

fragmentos desconexos de suas vidas, ao restabelecer o equilíbrio entre a sensibilidade e o pensar:

*A arte deveria ser uma experiência compartilhada por todos os homens a cada dia de vida; o que não quer dizer que todos os homens deveriam ser pintores, arquitetos, escritores, compositores, nem que passem as noites em teatros ou salas de concerto. O que se deve dizer é que se deve permitir que a sensibilidade inata do homem no que diz respeito à arte se expresse e se desenvolva e que, estimulando e educando o ser humano desde a infância, deve-se fazer com que essa sensibilidade se afirme para que surja o homem completo e pleno.*

Ainda é Hayman, (1975) que, ao situar a arte no domínio da emoção, destaca o potencial da arte no desenvolvimento de todas as faculdades humanas por estimular o sentir e ampliar o alcance da sensibilidade humana. Aponta a beleza como uma manifestação do sentir e atribui à arte a função de desenvolver no homem a capacidade de sentir e de conhecer a beleza. A exemplo de Bachelard, que nos fala do olhar das profundezas, a autora cita Delacroix (27), que em seu diário diz que: *Muita gente tem um olho falso ou inerte; essa gente vê os objetos literalmente, mas não percebe as sutilezas.*

O fazer da arte é um processo de trabalho orgânico, no qual os elementos constitutivos não são apenas justapostos, mas integrados numa realidade, daí a capacidade da arte de transfigurar, ou seja mudar não só a aparência, como também o caráter e a forma.

Para o pensador italiano, Luigi Pareyson (28), a arte pode ser compreendida a partir de três pontos apontados como fundamentais, que são: o conhecer, o exprimir e o fazer. O conhecer da arte é fruto do fazer, uma vez que o artista não converte a arte em conhecimento ou meio de aquisição de conhecimento ao copiar uma realidade, mas sim ao criar uma nova realidade -- a arte só é conhecimento na medida em que é criação. Ao

priorizar o sentimento na formulação de seus conteúdos, a arte assume o seu caráter expressivo. Quanto ao fazer, o autor considera que todas as atividades humanas têm um lado executivo – até mesmo o pensamento humano não opera sem um fazer, entendido no sentido de construir. No entanto, o fazer da arte se caracteriza por um fazer criativo, que para o autor é *um fazer que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*. (29) Este fazer da arte estaria incluído na categoria de praxis criadora apresentada por Vázquez.

Ao considerar a arte como uma atividade iminentemente criativa, na qual a execução e a invenção apresentam-se como simultâneas e inseparáveis, Pareyson (30) aponta para o aspecto formativo do fazer artístico afirmando que:

*...a atividade artística consiste propriamente no 'formar', isto é exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir.*

Enquanto Pareyson destaca o aspecto formativo da arte, o pensador marxista Ernst Bloch, num ensaio sobre os temas da esperança, vê na arte um dos meios para a criação de um estado de rebeldia. Afirmar que a capacidade para sabermos se ainda temos esperança e algum potencial de transformação reside na capacidade de nosso devaneio, de nossa imaginação.

Segundo Ernst Bloch (31), o “sonhar acordado” no qual podemos mesmo ver o “devaneio” de Bachelard, é a síntese dos desejos do homem, por meio dos quais existe a possibilidade de construir as utopias, alimentadas pela esperança:

*uma primeira e importante forma de inconformismo ante os condicionamentos brutais do imediatamente dado é o 'sonhar acordado'. Sendo o devaneio o epítome dos desejos, na medida em que devaneamos contestamos, ainda que silenciosamente, um estado de coisas que se impõe, e cultivamos a secreta esperança de que o mundo possa ser afinado às nossas necessidades profundas.*

### **Trigueiro: a consciência original.**

Culminando nosso estudo, trazemos a contribuição do educador brasileiro Durmerval Trigueiro Mendes, que ao refletir sobre a educação brasileira, deu um grande destaque à questão da arte no processo educativo. Dizemos tratar-se de um questionamento no sentido mais denso do termo. O autor, como apontaremos, não considera a arte uma das disciplinas a ser introduzida nos currículos escolares. Entende a arte como educação e a educação como arte, o que expressa na própria adoção de termo “arte-educação”; ou seja, para ele, arte e educação formam um processo coextensivo, no qual está implícita uma educação do sentimento.

Trigueiro (1973) aproxima-se do pensamento de Bachelard ao postular que o imaginário infantil, que nada mais é do que o devaneio do filósofo sonhador, deve ser preservado na idade adulta, para que o homem tenha possibilidade de exercer sua liberdade de criar o novo e de construir-se enquanto ser.

Simpatizando com o pensamento existencialista, nosso autor estabelece uma diferença entre a liberdade no sentido socrático, associada à Razão, e a liberdade tal como seria indispensável para o mundo contemporâneo: a da criatividade. A criatividade ou imaginação criadora, em sua concepção, reside num encontro do homem consigo próprio, por meio da solidude, do lazer e da liberdade de fazer. O sentido libertador da criação torna-se mais claro quando Trigueiro (32) diz que:

*Se nós lhe dermos a solidão, o indivíduo descobre a sociedade. Se lhe assegurarmos a liberdade, o Si-mesmo descobre a transcendência dentro de sua própria obra. Se o deixarmos fazer, ele faz o ser. Se lhe concedermos o lazer, ele realiza o único trabalho que muda a qualidade de vida. Se lhe dermos autonomia, ele reinventa o mundo.*

Ainda sobre a questão do fazer criador, que nos parece ser uma das grandes preocupações do autor, deixa ele clara a relação entre a existência humana e sua praxis, a qual, a exemplo de Vázquez, entende como praxis criadora. Tal praxis criadora decorreria do exercício da imaginação. Ao ressaltar a importância da imaginação para o homem, Trigueiro (33) afirma que: *o Homo Faber é o único em que o ser e o fazer se confundem, imediatamente, com e pelo imaginário.*

A partir de sua crença no poder da imaginação na formação do homem, Trigueiro reflete sobre a necessidade de ensinar a ver, a ouvir, a tocar, porém de forma densa, existencial, com sabor; o autor diz ter pena dos “técnicos”, dos doutores pela sua esterilidade decorrente desta brecha que existe em sua formação, pois são portadores de um *logos* desenraizado do mundo.

Ao considerar que as raízes desse *logos* estão plantadas nos sentidos, nosso educador aponta para a necessidade de uma educação na qual o conhecer seja uma experiência que se materialize na criação através do fazer da arte, que é o próprio fazer da educação. Trigueiro (34) dialetiza a relação entre a educação tradicional, que seria esta educação do *logos* desenraizado, a educação da *tecné*, educação para o trabalho, e aponta para uma educação do *eros*, que entendemos como uma educação do sentimento, do prazer. Esta educação apontada pelo autor constitui-se, segundo seu ponto de vista, numa síntese entre as duas primeiras, como veremos em sua fala:

*Enquanto a educação tradicional se caracterizava como obra do logos, e a mais recente como obra da tecné, prenuncia-se a do futuro como integração dialética do Logos, da Tecné e do Eros, este último reconciliando entre si os dois primeiros e indo além deles, como busca do humano como criação gratuita, que não obedece aos a priori do logos nem à mera funcionalidade da tecné.*

Aproximemos ainda, o pensamento de Trigueiro ao de Vázquez quando este refere-se ao caráter humanizador da arte ao considerá-la como uma falsificação à medida que não lhe atribui um sentido de mera cópia da natureza e sim uma forma que o homem encontra para transformar a natureza e, conseqüentemente, a própria cultura, que na sua acepção refere-se ao imaginário. O autor estabelece uma dialética da cultura através de seus movimentos de descobrir e de ultrapassar a realidade, situando neste contexto a obra de arte como elemento de reconquista da realidade, tanto quanto como portadora da liberdade de criação do artista. Segundo o autor, (35) *Nós somos criadores do que vemos... Nós significamos o mundo que nos significa.*

Trigueiro, mais uma vez aproxima-se de Bachelard, ao considerar que a pedagogia é antes de mais nada a liberdade de olhar. Através da libertação do dogmatismo, o ato de ensinar consiste num deixar ver, deixar conhecer por meio de um método que substitua o processo de indução professor-aluno por outro que promova o encontro de ambos numa experiência de interrogação. Tal experiência, segundo o educador, encontra-se associada à confiança. O rompimento com o estabelecido, que traz segurança e estabilidade, exige coragem; coragem de que também nos fala Schiller em seus conselhos aos educadores. Trigueiro aborda a questão de forma peculiar; chama atenção para o medo do novo que perpassa o imaginário do educador, e que se reflete na necessidade de aprisionamento do imaginário infantil, o qual, com suas deformações, cria o novo e denuncia as imperfeições constantes da realidade; tais deformações, segundo Trigueiro, escondem-se nas formas “perfeitas” produzidas por uma arte escamoteadora do real. Para o autor, o homem criador é o que não tem medo ou o que se liberta do medo enquanto cria.

Trigueiro (36), no seu pensar a educação brasileira, aponta para a necessidade de uma proposta pedagógica que busque sempre o recomeço, a dúvida em relação ao que já está constituído e a esperança em relação ao que se pretende construir. Acredita que o conhecimento deve ser construído entre alunos e professores, irmanados pela dúvida e pela sabedoria, através de uma educação baseada na experiência no seu mais amplo sentido – o de um fazer criador. O educador ressalta a associação entre a educação e a arte pelo carácter artesanal e criador de ambas dizendo que:

*A arte na educação não significa “educação artística” no sentido convencional, mas significa educação em si mesma. Fazer-se fazendo. Se é verdade que com a experiência não há nenhuma educação ou aprendizagem, também é verdade que sem essa experiência radical não é possível a educação que prepara cada homem para introduzir na sociedade uma consciência original, fonte de fertilização e de mudança.*

Ainda, a exemplo de Schiller, nosso pensador da educação destaca como uma das funções do educador a de transformar o educando em um ser autônomo, crítico e sujeito de sua ação pelo exercício de sua criatividade. Quanto à ação do educador sobre o aluno Trigueiro (37) diz-nos que:

*O educador o que faz com seu toque estimulador, é transformar o educando no instrumento de sua própria força, isto é através de sua própria subjetividade. A ação do educador e do educando recai sobretudo no agir, que é radicalmente criatividade; e o agir, convertido em instrumento, é um jorro incessante de diferentes fazeres. A educação consiste, basicamente, em acionar o agir; em desatar a potencialidade instrumental que este representa, em ligar o homem criador ao homem artífice.*

O pensamento de Durmerval Trigueiro Mendes representa uma síntese dos autores escolhidos para iluminar nossa reflexão sobre alguns pressupostos teóricos necessários à

uma melhor compreensão da relação entre a arte e a educação. Este teórico e educador brasileiro contribui de forma clara, contextualizada e simples para que possamos pensar a arte e a educação a partir da existência do homem que se assume pelo seu fazer e pela sua imaginação. Este, ao considerar que a arte na educação não significa a educação artística no seu sentido convencional e sim, a educação em si mesma -- **fazer-se fazendo**, justifica mais uma vez a inserção da arte no processo educativo como um fazer da imaginação, da criatividade, do prazer e da beleza. Nosso pensador da educação, Durmerval Trigueiro Mendes (38), ressalta o sentido pacifista da arte na sociedade por sua capacidade de assimilar as diferenças culturais, por despertar o sentimento de fraternidade ao lidar com a unidade na diversidade, recriando a imagem do homem todo, através de uma síntese entre o **pensar e o sentir**.

*A arte é a expressão mais forte de originalidade de cada cultura. Sem apoio e inspiração na arte, a técnica, que é a força dominante em nossa época, poderá apagar as diferenças culturais, promovendo um nivelamento que em vez de ajudar, pode prejudicá-la sobrepondo aos valores específicos do homem os interesses da Máquina, do Lucro, do Poder e da Dominação, lançando grupos, classes e nações uns contra os outros. O segredo da arte, como fonte de cultura é que ela diversifica unindo; cada uma de suas manifestações corresponde a uma faceta do homem, e todas elas reunidas formam a imagem do homem todo. Daí porque as artes se chamam entre si, o porque de cada cultura se interessar pelas outras culturas. Daí porque o mundo da Arte é o mundo da simpatia humana no sentido mais forte da Fraternidade.*

Se para Bachelard, o homem criador voa nas asas da imaginação e, para Schiller, somente pelo brincar o homem atinge a liberdade. Trigueiro encontra na imaginação e no lúdico – fontes do fazer da arte –, *a busca de uma consciência original*.

## Notas

- (1) CHATEAU, Jean. in KOGAN, Jacobo. *Filosofia de la imaginación: función de la imaginación en el arte, la religión y la filosofía*. Buenos Aires: Paidós, 1986, p. 220.
- (2) HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p.127.
- (3) Idem, ibidem. p.13.
- (4) MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p. 173.
- (5) PIAGET, Jean. *A construção do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.136.
- (6) BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 97.
- (7) BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984, p.75.
- (8) SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991, p. 148.
- (9) Idem, ibidem. p. 39.
- (10) Idem, ibidem. p. 52.
- (11) Idem, ibidem. p. 77.
- (12) Idem, ibidem. p. 76.
- (13) Idem, ibidem. p. 77.
- (14) Idem, ibidem. p. 86.
- (15) Idem, ibidem. p. 89.
- (16) Idem, ibidem. p. 87.
- (17) Idem, ibidem. p. 92.
- (18) Idem, ibidem. p. 62.
- (19) MÉSZÁROS, István. *Marx : a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 263.
- (20) LUKÁCS, George. in MÉSZÁROS, op. cit., 261.
- (21) EAGLETON, Terry. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993, p. 266.

- (22) HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote, 1990, p. 52.
- (23) LANGER, Suzanne. *Ensaio Filosófico*. São Paulo: Cultrix, 1971, pp. 21-22.
- (24) Idem, *ibidem*. p. 82.
- (25) MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1981, pp.19-20.
- (26) HAYMAN, D'Arcy. in CIRICI, Alexandre. *As três faces da arte*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975, p. 20.
- (27) DELACROIX, Eugène. in *op. cit.*, p. 33.
- (28) PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984, pp. 31-32.
- (29) Idem, *ibidem*. p. 32.
- (30) Idem, *ibidem*. p. 31
- (31) BLOCH, Ernst. in MORAIS, Regis. *A educação do sentimento*. São Paulo: Letras & Letras, 1995, p. 20.
- (32) TRIGUEIRO MENDES, Durmerval. *Realidade, experiência, criação*. in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: v.59, n.130 abr/jun. 1974, MEC, p.228.
- (33) Idem, *ibidem*. p. 229.
- (34) Idem, *ibidem*. p. 229.
- (35) Idem, *ibidem*. p. 230.
- (36) Idem. *Em busca de uma consciência original*. in *Arte & Educação*. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1972. p.10.
- (37) Idem. *Fenomenologia do processo educativo*. in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: v. 60, n. 134 p. 145-146. abr./jun. 1974, MEC, pp. 145-146.
- (38) Idem. *Em busca de uma consciência original*. *op. cit.*, p. 10.

## TECENDO CONSIDERAÇÕES ...

Compreendemos que a cisão entre pensar e sentir a que foi submetido o homem na sociedade moderna estabelece uma dualidade, que rompe com a inteireza do homem em todas as suas ações. Essa cisão é reforçada pela escola, à medida que esta exige sempre dos educandos uma opção alternativa, em que o brincar se contrapõe ao conhecer, o sentir ao pensar, o ter ao ser.

Aliás estas dualidades são muito bem caracterizadas na poesia “Ou Isto ou Aquilo” de Cecília Meirelles, onde a poeta vê o mundo através da fala da criança e, como um “fenomenólogo nato”, no dizer de Bachelard, sintetiza densamente a nossa permanente escolha entre opções que nem sempre são fruto de nosso real desejo, de nosso sentimento, mas sim de imposições externas de um mundo cindido:

*Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce  
ou compro o doce e guardo o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo:  
Ou isto ou aquilo...*

*E vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranqüilo.*

*Mas não consegui entender ainda  
Qual é o melhor: se isto ou aquilo.*

Eis como se situa o homem na sociedade capitalista: sendo compelido a escolher entre “isto ou aquilo”, ainda que sem compreender o que é melhor: se “isto ou aquilo”.

“*Ou se calça a luva e não se põe o anel*”. E por que não calçar a luva e pôr o anel? Certamente porque temos sempre de optar entre o útil – que, no caso seria o uso da luva – e o supérfluo – o anel, que serve somente para enfeitar. Eis o caso da arte, do jogo, que por não possuírem um valor utilitário, são vistos como supérfluos, sendo, portanto, relegados a um segundo plano.

“Subir nos ares ou ficar no chão” é uma das metáforas utilizadas para chamar atenção sobre a necessidade de se estar com os pés no chão, o que significa ser produtivo, realista, observador do sentido prático, em contraposição àquele que vive nas nuvens, o desligado, o sonhador, o poeta, o artista que, aparentemente nos ares, está mergulhado no mais profundo subsolo do sentir – as profundezas abissais da arte.

*É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!* Temos nessa estrofe uma forma lírica de buscar o equilíbrio, conciliando produtividade e sonho, consumo e poupança, ser e ter, pensar e sentir, estudar e brincar, o que se resume em ser singular e plural ao mesmo tempo, atingindo a unidade na diversidade.

A opção entre ter, no sentido de poupar, e gastar, visto como troca prazerosa, é um dos tormentos aos quais são submetidas as crianças desde muito pequenas. Guardar o dinheiro ou comprar o doce, a bala, talvez seja uma das primeiras escolhas a que se sujeita o homem nesse mundo seletivo.

*Não sei se brinco, não sei se estudo...* Esta é a imagem perfeita da cisão entre brincar e aprender, que se constitui no principal problema das pedagogias, ao não conseguirem associar o processo do conhecimento ao lúdico, ao jogo, à medida que encaram necessariamente o estudo como um ato de sacrifício.

É assim que se forma o homem escravizado pelo trabalho produtivo, privado do prazer, alienado de sua condição de ser humano, e que pensa viver escolhendo o tempo todo, todo dia, o dia inteiro.

Por sua própria natureza, o trabalho que desenvolvemos não teve como preocupação apontar para uma conclusão final ou traçar normas de caráter prescritivo com soluções práticas para a questão problematizada. O nosso objetivo foi remeter o leitor a uma reflexão sobre as dificuldades que se afiguram na prática cotidiana, no que diz respeito ao tratamento dado à arte, à beleza, ao sentimento e ao prazer, no processo educativo. Procuramos encontrar conceitos, categorias e idéias que contribuíssem para o levantamento de possibilidades de um repensar a questão da Educação Artística a partir de um questionamento sobre o próprio sentido da educação, tanto quanto da arte e do trabalho, no contexto da sociedade capitalista.

Pretendemos sim, levar o leitor, através de uma reflexão sobre o verdadeiro sentido da arte na educação, a interrogar-se sobre o modo de vida a que vem sendo submetido o homem na sociedade de consumo, incapacitado de perceber criticamente o apelo de imagens despidas de originalidade – originalidade que seria própria da cultura como produto da imaginação criadora –, imagens produzidas no sentido de conduzi-lo a falsas opções, falsas escolhas, mantenedoras do círculo vicioso do mundo alienado, que suprime a *“imagem do homem todo”*.

Cabe, finalmente, chamar a atenção para a necessidade de resgatar, através de uma educação do sentimento, os **poetas e criadores** contidos na alma de cada criança; tal proposta colige o pensamento de nossos interlocutores – filósofos, poetas e criadores –, destacando-se, especialmente, a reflexão do educador brasileiro Trigueiro Mendes, cuja alma de poeta e criador permitiu-lhe antever, no contexto da educação brasileira, o verdadeiro sentido da arte na formação do homem, apontando para uma proposta educativa que possa abranger a *educação como arte e a arte como educação*.

**ANEXOS**

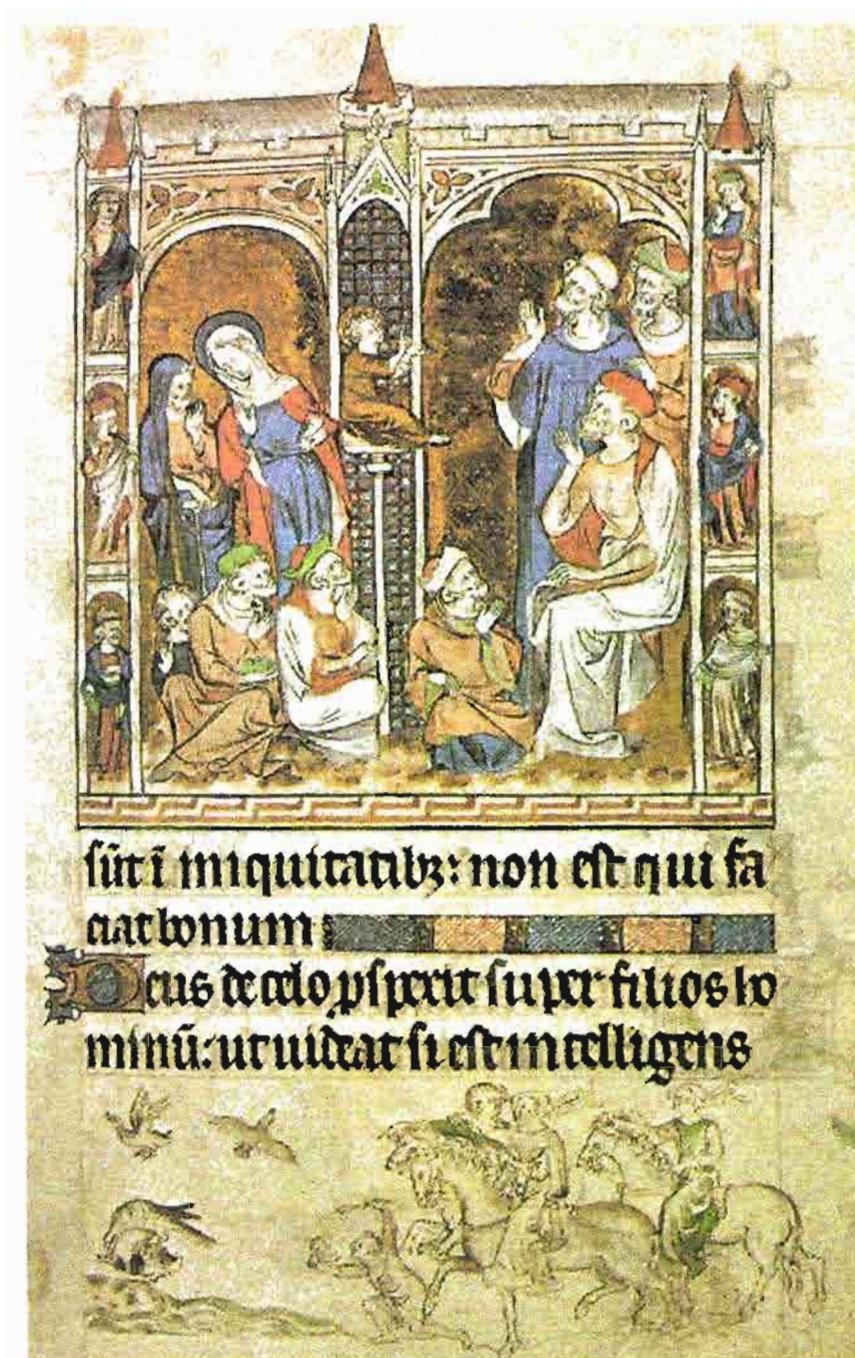


Fig.1 *Página do Saltério da Rainha Mary. Museu Britânico, Londres.*



Fig.2

*Bisão Ferido por Flechas. Niaux, Ariège.*



Fig. 3

*O Vale do Loue sob Céu Tempestuoso*. Museu de Belas-Artes, Estrasburgo.



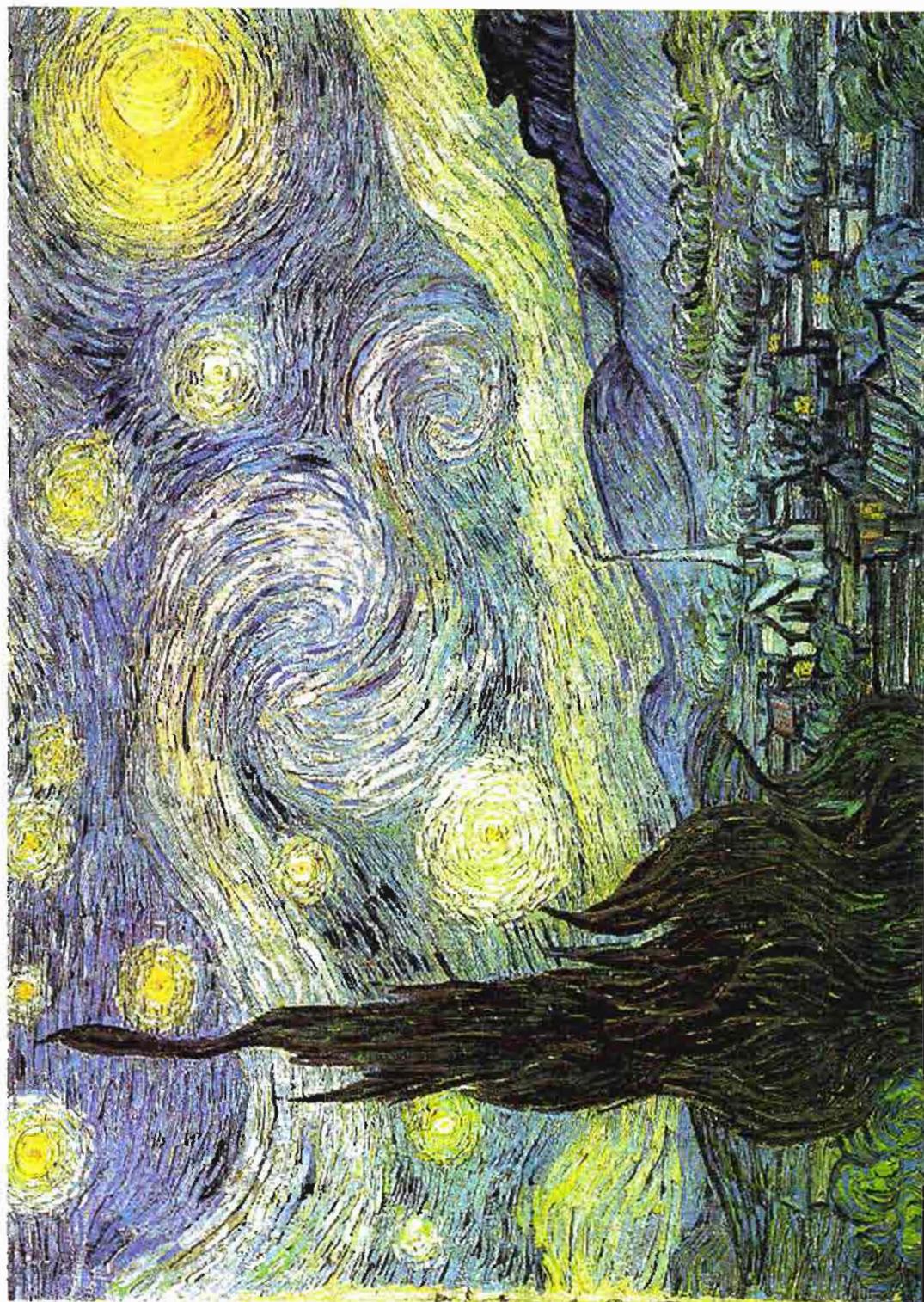
*Ville d'Avray*. Galeria Nacional de Washington.

Fig. 4



*Lates que se Aproximam da Costa. Tate Galeria, Londres.*

**Fig.5**



*Noite Estrelada.* Museu de Arte Moderna, Nova Iorque.

Fig. 6



Fig 7

*La Danaide* Muscu Rodin, Paris.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. et al. **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 3.ed. (Comentários de Luiz Costa Lima).

ALVES, Rubem. **A gestação do futuro**. São Paulo: Papirus, 1986.

ANAXÁGORAS. **Pré-socráticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958. 3.ed. IIIv.

BABETTE, Harper et alii. **Cuidado escola!** São Paulo: Brasiliense, 1982.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

\_\_\_\_\_. **L'engagement racionaliste**. Paris: PUF, 1972.

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **A psicanálise do fogo**. Lisboa: Litoral, 1989.

\_\_\_\_\_. **O direito de sonhar**. São Paulo: DIFEL. 1986. 2.ed.

\_\_\_\_\_. **O ar e os sonhos: ensaios sobre a imaginação do movimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A água e os sonhos: ensaios sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **A chama de uma vela**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

\_\_\_\_\_. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: IOCHPE, 1991.

- BARROS, Álvaro Paes de. **O Liceu de Artes e Ofícios e seu fundador**. Rio de Janeiro: s/edit. ,1956.
- BEAUDOT, Alain. **A criatividade na escola**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- BELL, Daniel. **O fim da ideologia**. Brasília: Ed. Universitária de Brasília, 1980.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985. 11.ed.
- BERNIS, Jeanne. **A imaginação: do sensualismo epicurista à psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- BEST, Francine. **Por uma pedagogia do despertar**. Lisboa: Horizonte, 1980.
- BRASSART, Simone Fontanel. **Éducation artistique et formation globale**. Paris: Librairie Armand Colin, 1971.
- BRAVERMANN, Harry. **Trabalho e capital monopolista a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978. 3.ed.
- BREJON, Moysés. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- CANCLINI, Néstor García. **A produção simbólica: teoria e metodologia em sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- CASSIRER, Ernst. **Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem**. São Paulo: Mestre-Jou, 1977. 2.ed.
- CHÂTELET, François. **Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël**. Rio da Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- CIRICI, Alexandre. **As três faces da arte**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.
- CREEDY, Jean. **O contexto social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- DORFLES, Gillo. **O devir das artes**. Lisboa: Arcádia, 1979.
- DUARTE JR. João Francisco. **O que é beleza**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- \_\_\_\_\_. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez, 1981
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica.** São Paulo: Cultrix, 1988.
- \_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas do imaginário.** Lisboa: Presença, 1989.
- EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- FIZ, Simón Marchán. **La estética em la cultura moderna : de la ilustración a la crisis del estruturalismo.** Madri: Alianza, 1987.
- FORD, Henry. **Minha filosofia na indústria.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1964.
- FROMM, Erich. **O conceito marxista de homem.** Rio de Janeiro: Zahar, 1983. 8.ed.
- \_\_\_\_\_. **Psicanálise da sociedade contemporânea.** São Paulo: Círculo do Livro, s/d.
- FULLAT, Octavi. **Filosofias de la educación.** Barcelona: Ceac, 1979. 2.ed.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: L&PM, 1991.
- GALEFFI, Romano. **Fundamentos da criação artística.** São Paulo: Melhoramentos /Ed. USP, 1977.
- GILES, Thomas Ranson. **História da educação.** São Paulo: EPU, 1987.
- GLOTON, Robert. **El arte en la escuela.** Barcelona: Vicens-Vives, 1966.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos ético-políticos da interdisciplinaridade.** Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: n° 108 jan.-mar. 1992.
- GUINSBURG, J. **O romantismo.** São Paulo: Perspectiva, 1978.
- GULLAR, Ferreira. **Sobre arte.** São Paulo: Avenir, 1983. 2.ed.
- \_\_\_\_\_. **Toda poesia (1950/1980).** São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

- HABERMAS, Jurgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- HAUSER, Arnold. **A arte e a sociedade**. Lisboa: Presença, s/d.
- \_\_\_\_\_. **História social da literatura e da arte**. 2Vol. São Paulo: Mestre-Jou, 1972. 2.ed.
- HYPPOLITTE, J. **Hommage à Gaston Bachelard**. Paris: P.U.F., 1957.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980. 2.ed.
- HUYGHE, René. **L'art et l'âme**. Paris: Flammarion, 1980.
- \_\_\_\_\_. **O sentido da arte**. 2 v. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Os poderes da imagem: balanço de uma psicologia da arte**. São Paulo: DIFEL, 1965.
- IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis: Vozes, 1976. 2.ed.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1986
- JAPIASSÚ, Hilton. **Para ler Bachelard**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- JEAN, Georges. **Bachelard, la infancia y la pedagogia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.
- KOGAN, Jacobo. **Filosofia de la imaginación en el arte, la religión y la filosofia**. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 2.ed.
- LANGER, Susanne K. **Ensaio filosóficos**. São Paulo: Cultrix. 1971.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte**. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de Filosofia em Nova Chave**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre-Jou, 1974. 2.ed.

- LEITE, Serafin. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil**. Lisboa: Livros de Portugal, 1953.
- LESSA, Origines. **O feijão e o sonho**. São Paulo: Ática, 1985.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen**. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- LOWENFELD, Viktor e BRITAIN, W. Lambert. **O desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre -Jou, 1977.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 6.ed.
- \_\_\_\_\_. **Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 8.ed.
- \_\_\_\_\_. **A dimensão estética**. Lisboa: Martins Fontes, 1981.
- \_\_\_\_\_. **Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria social**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 2.ed.
- MARGLIN, Stephen. **Divisão social do trabalho, ciência e modo de produção capitalista**. Porto: Publicações Escorpião, 1974.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983. 2.ed.
- \_\_\_\_\_. e ENGELS Friederich. **Sobre arte e literatura**. São Paulo: Global, 1980. 2.ed.
- \_\_\_\_\_. e \_\_\_\_\_. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.
- MARROU, Henri-Irenée. **História da educação na antigüidade**. São Paulo: EPU, 1990. 5.reimp.
- MATTOS, Anibal. **Belas-Artes**. Minas Gerais: Imprensa Oficial, 1923.
- MAYER, Frederick. **História do pensamento educacional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- MEIRELLES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- MÈREDIEU, Florance. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1979.

- MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MONROE, Paul. **História da educação**. São Paulo: Nacional, 1984.
- MORAIS, Regis de. **A educação do sentimento**. São Paulo: Letras & Letras, 1992.
- MUMFORD, Lewis. **Arte e técnica**. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- NIELSEN NETO, Henrique. **Filosofia da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: DESA, 1966.
- \_\_\_\_\_. **Educação artística e filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1976.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1989. 2.ed.
- OSBORNE, Harold. **Estética e teoria da arte**. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1974. 2.ed.
- \_\_\_\_\_. **A apreciação da arte**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese, 1549-1600**. São Paulo: Cortez, 1982.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. 2.ed. (Col. Os Pensadores).
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 2.ed.
- PIRE, François. **De l'imagination poétique dans l'oeuvre de Gaston Bachelard**. Paris: José Corti, 1967.

- PLATÃO. **A república**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d. 3.ed.
- PONTUAL, Roberto. **Dicionário das artes plásticas no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.
- PROENÇA ROSA, E. R. **Augusto Comte e a arte**. Rio de Janeiro: Escola de Belas-Artes, 1957.
- QUILLET, Pierre. **Bachelard**. Paris: Éditions Seghers, 1964.
- REBOUL, Oliver. **Filosofia da educação**. São Paulo: Nacional, 1984. 5.ed.
- READ, Herbert. **Arte e alienação: o papel do artista na sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- \_\_\_\_\_. **A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte**. São Paulo: Summus, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, s/d.
- \_\_\_\_\_. **Arte y Sociedad**. Barcelona: Península, 1973.
- \_\_\_\_\_. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrasa, 1976. 3.ed.
- \_\_\_\_\_. **Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la conciencia humana**. México: Fondo de Cultura Económica. 5. reimp. 1985.
- RORIZ, J. Sá. **Considerações sobre o ensino de arte no Brasil**. Rio de Janeiro: s/edit., 1928.
- ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista**. São Paulo: Moraes, 1980. 2.ed.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: DIFEL, 1979. 3.ed.
- SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 1991.
- SILVA, Benedicto. (coord.) **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- SOURIAU, Etienne. **Chaves da estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, s/d.

STONE, Irving. **Sede de viver: a vida trágica de Van Gogh**. Rio de Janeiro: Record, s/d. 3.ed.

TRIGUEIRO MENDES, Durmerval. **Em busca de uma consciência original**. Arte & Educação. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1972.

\_\_\_\_\_. **Realidade, experiência e criação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v.59 nº 130 abr. / jun. 1973.

\_\_\_\_\_. **Fenomenologia do processo educativo**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v. 60 nº 134 abr./ jun. 1974.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

UNESCO. **Learning to be: The world of education today tomorrow**. Paris: 1972.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1996. 10. ed.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOLFF, Janet. **A produção social da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

VÁRIOS AUTORES. **Os grandes artistas: vida, obra e inspiração dos maiores pintores**. 4v. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 2.ed.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 2.ed.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.