

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MÁRCIA DE LIMA CARNEIRO NEVES**

**AFETIVIDADE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA: COMO OS ARTE-  
EDUCADORES ENCARAM O PAPEL DA ARTE**

**PORTO ALEGRE**

**2009**

**MÁRCIA DE LIMA CARNEIRO NEVES**

**AFETIVIDADE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA: COMO OS ARTE-  
EDUCADORES ENCARAM O PAPEL DA ARTE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

**PORTO ALEGRE**

**2009**

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

N513a Neves, Márcia de Lima Carneiro.  
Afetividade e expressão artística na escola : como os arte-educadores encaram o papel da arte / Márcia de Lima Carneiro  
Neves. – 2008.  
124 f. .

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.  
Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

1. Educação. 2. Educação Artística. 3. Arte – Ensino. 4. Arte – Aspectos Psicológicos. I. Mouriño Mosquera, Juan José.  
II. Título.

CDU 7:37.02

Bibliotecária Responsável: Deisi Hauenstein CRB-10/1479

**MÁRCIA DE LIMA CARNEIRO NEVES**

**AFETIVIDADE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA NA ESCOLA: COMO OS ARTE-  
EDUCADORES ENCARAM O PAPEL DA ARTE**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera

---

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Maria Beatriz Radhe

## AGRADECIMENTOS

“*Conte-me seus sonhos para que sonhemos juntos*”  
(Rubens Alves, apud Saltini, 2002, p. 16).

A partir deste pensamento, dedico o presente trabalho a todos que de alguma forma possibilitaram e participaram deste sonho comigo:

A Deus pelo dom da vida e por ter me oportunizado ser feliz, me oferecendo Nossa Senhora como companheira de viagem;

Àqueles que neste mundo têm o maior amor por mim: meus pais Ligia e Oscar Carneiro;

Ao coordenador do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera e aos demais professores, pelo desafio de trilhar caminhos novos e desconhecidos;

Aos meus alunos que, ao me chamarem de “professora”, me fazem rever constantemente a responsabilidade da profissão que abracei, me permitindo desfrutar o prazer que a sala de aula proporciona;

À Luciana Murari e ao Luciano Abreu, pelo incentivo ao desafio e a não desistência da caminhada acadêmica, acreditando nas minhas possibilidades, quando eu mesma duvidava;

À querida Elaine Veit por ter facilitado o acesso às professoras da E.M.E.F. Presidente Vargas;

Às professoras-entrevistadas da E.M.E.F. Presidente Vargas e às amigas e colegas da disciplina de Educação Artística do Colégio Anchieta pela disposição, valiosa contribuição e colaboração na realização da presente pesquisa;

À Regina Fontoura, amiga de todas as horas, por disponibilizar constantemente o acesso ao seu valioso acervo bibliográfico;

À Tatiana Furlanetto e ao Camilo Birk pelo acompanhamento constante, pela paciência impagável, pela disponibilidade e pela contribuição com leituras e apontamentos pertinentes;

À Magda Pereira pelas orientações e esclarecimentos, mas em especial pelo afeto e tranquilidade manifestados nas horas de desespero;

À Sylvia Ribeiro pelo auxílio no abstract e à Nora Pèrez pela preparação para a prova de proeficiência e auxílio no *resumen*;

À Lilian Plucani, aos amigos e amigas pela torcida;

Aos amores da minha vida: ao Eduardo por me oferecer contínuo e incondicional apoio, mesmo achando que já é hora de parar; ao Lucas pelo constante bom humor, que sempre destensionou e fez rir e ao Thiago que disputou, com carinho e jeito, o computador.

Até a idade de trinta anos, ou mesmo depois, a poesia de muitos tipos, como as obras de Milton, Gray, Byron, Wordsworth, Coleridge e Shelley, proporcionou-me grande prazer, e ainda como aluno da escola primária eu experimentava imensa alegria com Shakespeare particularmente nas peças históricas. Também já afirmei que, antigamente, a pintura me proporcionava um prazer considerável, e a música, um grande prazer. Mas agora, já há muitos anos, não consigo ler uma linha de poesia: ultimamente tentei ler Shakespeare, e achei-o tão intoleravelmente monótono que cheguei a ficar nauseado. Também perdi o gosto pela pintura e pela música. Minha mente parece ter-se transformado numa espécie de máquina para triturar as leis gerais de um grande conjunto de fatos, mas não consigo entender por que isto teria causado a atrofia de apenas a parte do meu cérebro de que dependem os estados mais refinados. Suponho que um homem com uma mente mais organizada ou mais bem constituída que a minha não teria sofrido assim; e, se tivesse de voltar a viver minha vida, eu estabeleceria uma regra para ler poesia e ouvir música pelo menos uma vez por semana; pois talvez as partes do meu cérebro agora atrofiadas tivessem se mantido ativas se tivessem sido usadas. A perda desses gostos é uma perda da felicidade, e possivelmente seja danosa ao intelecto e mais provavelmente ao caráter moral, ao enfraquecer a parte emotiva de nossa natureza.

(Autobiografia de Charles Darwin).

## RESUMO

Todo comportamento humano é tecido nas tramas da afetividade e da racionalidade. Assim como na vida, na escola as emoções também desempenham um papel fundamental, motivo pelo qual a presente dissertação procurou salientar a importância das vivências emocionais e afetivas para o desenvolvimento do ser humano. As emoções conferem sentido aos relacionamentos e aos acontecimentos. Propomos uma educação escolar comprometida com a formação de pessoas livres, íntegras, criativas e amorosas, cuja existência seja alicerçada nos princípios da igualdade, da justiça e da cooperação. Conhecer é pensar, criar, descobrir e conectar as características dos objetos, recompondo, mediante a capacidade criadora, o real externo dentro da mente. A aquisição do conhecimento e seu aprimoramento, a potencialidade do aluno para saber enfrentar e solucionar problemas e conflitos, a construção de um espírito crítico e criativo para enfrentar o futuro são, sem dúvida, necessários, mas nos preocupamos com o que é mais importante: dar condições ao aluno de viver plenamente e ser feliz. O embasamento do presente trabalho seleciona elementos histórico-culturais de Vygotsky, psicanalíticos freudianos, da epistemologia genética de Jean Piaget e da teoria psicogenética de Henri Wallon. Acrescentamos noções epistemológicas de Edgar Morin, da teoria da Inteligência Emocional de Goleman, da teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner. Goleman e Gardner contribuem significativamente para a compreensão do papel da emoção no processo educacional. Desta forma, investigamos “afetividade e expressão artística: como os arte-educadores encaram o papel da arte”. O presente trabalho foi desenvolvido mediante pesquisa qualitativa, empregando uma entrevista semi-estruturada. Os dados coletados foram organizados considerando os postulados da Técnica de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (1987). Após análise, emergiram categorias que, sinteticamente, enfocam os seguintes aspectos: a) **Arte, Afeto e Sentimentos**, em que a Arte é apontada como um elo de comunicação entre o mundo interno e o externo, ajudando o indivíduo a se ajustar à sociedade e ao seu meio. Assim, a arte é um excelente meio de comunicação, humanização e enriquecimento; b) **A Prática Pedagógica como Potencializadora da Manifestação de Afeto**. Ela sinaliza a importância do ato pedagógico no fortalecimento das articulações entre inteligência e afetividade, bem como o significado da arte para que o aluno conheça seus sentimentos. Apresentamos o ensino da arte tendo o afeto como base e o ensino da arte como elo entre a criação do aluno e seus sentimentos; c) **A Arte e a Formação Integral do Sujeito**. As dimensões afetiva e cognitiva se influenciam



mutuamente, constituindo uma unidade. Merecem, por isso, a mesma atenção tanto na vida, quanto na escola. Trazemos para a discussão a Aula de Artes como uma contribuição afetiva e cognitiva, que amplia a visão de mundo, e o professor de Artes como agente transformador da educação. A partir das entrevistas realizadas, constatamos que os Arte-Educadores entrevistados encaram a arte na escola com seriedade e vêem nela um eficaz veículo de expressão da afetividade, condição básica para que a aprendizagem ocorra.

Palavras-chave: Afetividade. Arte. Educação

## RESUMEN

Todo comportamiento humano es tejido en la trama de la afectividad y de la racionalidad. Así como en la vida, en la escuela las emociones también desempeñan un papel fundamental, motivo por el cual la presente disertación busca enfatizar la importancia de las vivencias emocionales y afectivas para el desarrollo del ser humano. Las emociones dan sentido a los relacionamientos y a los acontecimientos. Proponemos una educación escolar comprometida con la formación de personas libres, íntegras, creativas y afectivas, cuya existencia sea basada en los principios de la igualdad, de la justicia y de la cooperación. Conocer es pensar, crear, descubrir y conectar las características de los objetos, recomponiendo, mediante la capacidad creadora, lo real externo dentro de la mente. La adquisición del conocimiento y su perfeccionamiento, la potencialidad del alumno para saber enfrentar y solucionar problemas y conflictos, la construcción de un espíritu crítico y creativo para enfrentar el futuro, son, sin duda, necesarios, pero nos preocupamos con lo que es más importante: dar condiciones al alumno de vivir plenamente y ser feliz. La base teórica del presente trabajo, selecciona elementos histórico-culturales de Vygotsky, psicoanalíticos freudianos, de epistemología genética de Jean Piaget y de la teoría sicogenética de Henri Wallon. Acrescentamos nociones epistemológicas de Edgar Morin, de la teoría de Inteligencia Emocional de Goleman, de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Goleman y Gardner contribuyen significativamente para la comprensión del papel de la emoción en el proceso educacional. De esta forma, investigamos “afectividad y expresión artística: como los arte-educadores encaran el papel del arte”. El presente trabajo fue desarrollado mediante pesquisa cualitativa, empleando una entrevista semi-estructurada. Los datos recabados fueron organizados considerando los postulados de la Técnica de Análisis de Contenido, propuesto por Bardin (1987). Trás análisis, surgieron categorías que, sintéticamente, enfocan los siguientes aspectos: a) **Arte, Afecto y Sentimiento**, donde el Arte es señalada como un eslabón de comunicación entre el mundo interno y el externo, ayudando al individuo a ajustarse a la sociedad y a su medio. De esta forma, el arte es un excelente medio de comunicación, humanización y enriquecimiento; b) **La Práctica Pedagógica como Potencializadora de la Manifestación de Afecto**. Ella señala la importancia del acto pedagógico en el fortalecimiento de las articulaciones entre inteligencia y afectividad, así como el significado del arte para que el alumno conozca sus sentimientos. Presentamos la enseñanza del arte teniendo al afecto como base y la enseñanza del arte como nexo entre la

creación del alumno y sus sentimientos; c) **El Arte y la Formación Integral del Sujeto.** Las dimensiones afectiva y cognitiva se influyen mutuamente, construyendo una unidad. Merecen, por eso, la misma atención tanto en la vida, como en la escuela. Traemos para la discusión la Clase de Artes como una contribución afectiva y cognitiva, que amplía la visión del mundo y al profesor de Artes como agente transformador de la educación. A partir de las entrevistas realizadas, constatamos que los Arte-Educadores entrevistados, encaran el arte en la escuela con seriedad y ven en ella un eficaz vehículo de expresión de la afectividad, condición básica para que el aprendizaje ocurra.

Palabras clave: Afectividad. Arte. Educación.

## ABSTRACT

All human behavior is interwoven with rationality and affection. As in life, in school, emotions also play a fundamental role, the reason why this dissertation has tried to point out the importance of emotional and affection experiences for the development of the human being. Emotions give sense to relationships and happenings. We propose a school education committed to the formation of free, solid, loving and creative people whose existence is framed on the principles of equality, justice and cooperation. Knowing is thinking, creating, finding out, and connecting the characteristics of the objects, recomposing through the creating capacity the real outside, inside the mind. The knowledge acquisition and its improvement, the student's potential to face and solve conflicts, the construction of a critical and creative spirit to face the future are undoubtedly necessary, but we are more concerned with what is important: enabling the students to live fully and be happy. The basis of the present work selects historical and cultural elements of Vygotsky, Freudian psychoanalysis, Jean Piaget's genetic epistemology and Henri Wallon's psychogenetic. We also add epistemological notions of Edgar Morin, the Emotional Intelligence Theory of Goleman, the Multiple Intelligences of Gardner. Goleman and Gardner contribute significantly to the understanding of the role of emotion in the educational process. By doing so, we investigate "affection and artistic expression as art educators see the role of art". The present work has been developed through qualitative research, applying a semi-structured interview. The data collected have been organized in accordance with the postulates of the Content Analysis Technique proposed by Bardin (1987). After the analysis, categories focusing the following aspects came up: a) **Art, Affection and Feelings**, where Art is pointed as a halo of communication between the inside and the outside world, helping the individual cope with society and its environment. Thus, art is an excellent means of communication, humanization and enrichment; b) **Pedagogical Practice as a Means of Showing Affection**. It signals the importance of the pedagogical act in the strengthening of the articulations between intelligence and affection, as well as the meaning of art, so that the student learns his feelings. We show the teaching of art having "affection" as the basis and the teaching as a halo between the creation of the student and his/her feelings; c) **The Art and the Complete Formation of the Individual**. The cognitive and the affection dimensions influence each other mutually, forming one unity. So they deserve the same attention, both in life and in school. We bring to discussion the Art Class as an affection and cognitive contribution which

enlarges the vision of the world and the Art teacher as an education transforming agent. From the interviews conducted, we realized that the Art-Educators interviewed, face art in school seriously, and see in it an efficient means of expressing affection, the fundamental basis for the learning to happen.

Keywords: Affection. Art. Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teorias clássicas e atuais .....	18
Quadro 2 – Teorias clássicas .....	28
Quadro 3 – Teorias atuais .....	40
Quadro 4 – Ensino da arte no Brasil.....	60
Quadro 5 – Procedimentos metodológicos.....	81
Quadro 6 – Categorias da pesquisa.....	83
Quadro 7 – Categoria 1.....	86
Quadro 8 – Categoria 2.....	99
Quadro 9 – Categoria 3.....	108

## SUMÁRIO

<b>1 DA REALIDADE QUE TEMOS À REALIDADE QUE QUEREMOS .....</b>	<b>14</b>
<b>2 NA EMOÇÃO HÁ SEMPRE ALGO DE RAZÃO E NA RAZÃO MUITO DE EMOÇÃO.....</b>	<b>18</b>
2.1 TEORIAS CLÁSSICAS.....	18
2.2 TEORIAS ATUAIS.....	29
<b>3 DA ARTE DO MUNDO PARA O MUNDO DA ARTE .....</b>	<b>41</b>
3.1 A ARTE DO HOMEM É SUA PRÓPRIA NATUREZA.....	41
3.2 REVENDO O ONTEM E O HOJE DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL .....	49
3.3 ARTE SE ENSINA, ARTE SE APRENDE.....	61
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>69</b>
4.1. ABORDAGEM DA PESQUISA .....	69
4.2 PARTICIPANTES E AMBIENTE DA PESQUISA .....	69
4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	75
4.4 ANÁLISE DE DADOS .....	79
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>6 DISCUSSÃO E COMENTÁRIOS SOBRE OS ACHADOS DAS CATEGORIAS .....</b>	<b>84</b>
6.1 ARTE, AFETO E SENTIMENTOS.....	84
<b>6.1.1 A Arte Comunica .....</b>	<b>87</b>
<b>6.1.2 A Arte Humaniza.....</b>	<b>89</b>
<b>6.1.3 A Arte Enriquece .....</b>	<b>93</b>
6.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO POTENCIALIZADORA DA MANIFESTAÇÃO DE AFETO .....	97
<b>6.2.1 O Ensino da Arte tem o Afeto como Base .....</b>	<b>100</b>
<b>6.2.2 Ensino da Arte: Elo entre a Criação do Aluno e seus Sentimentos .....</b>	<b>102</b>
6.3 A ARTE E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO .....	105
<b>6.3.1 A Aula de Artes: Contribuição Afetiva e Cognitiva.....</b>	<b>108</b>
<b>6.3.2 Professor de Artes: Agente Transformador da Educação.....</b>	<b>111</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>

## 1 DA REALIDADE QUE TEMOS À REALIDADE QUE QUEREMOS

*Educar as emoções é um ato de amor*  
(Monte-Serrat, 2007, p.59).

A separação razão/emoção existiu por séculos na história da Filosofia e da Ciência, e mesmo a Psicologia, durante décadas, estudou separadamente os processos cognitivos e afetivos, até perceber que estes fenômenos são realidades inseparáveis.

Fala-se muito sobre saberes de ordem racional e de ordem sensível. Se é possível fazer essa distinção, como responderemos as perguntas intrigantes de Moreno et al. (1999, p. 141), que põe em dúvida a possibilidade dessa cisão?

Onde está, por exemplo, a sensibilidade para uso correto da razão?  
Onde fica a razão da sensibilidade? O que se pode dizer, partindo dessa divisão entre o racional e o sensível, sobre o desenvolvimento da capacidade de ajudar às demais pessoas a amenizar os estados de ânimo desagradáveis?

Há perspectivas de que, neste século, a Psicologia estude a inteligência como um todo, o que poderá trazer avanços significativos no sentido de superar este dualismo.

Muitos são os estudos realizados a respeito da vida emocional e das relações interpessoais. Diversas são as vertentes que questionam o dualismo do pensamento ocidental e compartilham da premissa de que cognição e afetividade, razão e emoção, são dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico humano.

Para embasar o presente trabalho, selecionamos elementos da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, da abordagem psicanalítica freudiana, da epistemologia genética de Jean Piaget e da teoria psicogenética de Henri Wallon. Acrescentamos noções do paradigma epistemológico de Edgar Morin, bem como da teoria da inteligência emocional de Goleman, a da teoria das inteligências múltiplas de Gardner, que contribuem significativamente para a compreensão do papel da emoção no processo educacional.

Hoje, estuda-se a possibilidade de desenvolver um programa de alfabetização emocional, por entender-se que é impossível separar os sentimentos de nossa vida intelectual e de nossas manifestações afetivas. A esse propósito, o neurologista Le Doux ([19--] apud MONTE-SERRAT, 2007, p. 33) afirma que “[...] a cognição não é tão lógica como se pensava outrora e nem sempre as emoções são tão irracionais.”



Na prática, vemos uma dissociação entre raciocínio e afetividade. É como se a razão fosse o caminho da estabilidade, da certeza, e a emoção a indutora ao erro. Segundo Moreno et al. (1999, p. 46) “[...] esse desenvolvimento desequilibrado tem seu corolário na educação, que tem sido sempre um reflexo da sociedade à qual serve.”

Os conteúdos da educação refletem a visão de mundo em que se acredita, se deseja ou se busca. Dependendo da natureza da concepção, dá-se ênfase ao desenvolvimento de certos conhecimentos, atitudes, habilidades e sentimentos. É a maneira de nos ajustarmos a ele para nele sobreviver.

A escola, normalmente, trabalha com os alunos, promovendo uma aprendizagem que não considera suas vivências, suas individualidades, ignorando a contribuição importante que têm para a formação integral. A educação clássica, por exemplo, valoriza o resultado colhido nas provas, mas esquece da pessoa que está por detrás das notas negativas ou positivas.

Moreno et al. (1999, p. 15) insistem, afirmando que “[...] os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos. Não há nada que justifique voltar-se a educação para somente um deles, excluindo o outro.” É fundamental trazer para a educação à afetividade, freqüentemente rejeitada no cotidiano escolar e excluída do conjunto das atividades de compreensão e construção do conhecimento.

Monte-Serrat (2007, p. 41) afirma estar convencido de que “[...] não se pode falar de educação sem se levar em conta o fator afetivo, uma vez que recebemos o conhecimento por meio das relações com terceiros.” Na educação formal, parece que falta um caminho, uma direção a ser seguida.

Já na antiguidade grega o filósofo Platão acenava com uma solução para a educação, no mínimo, desafiadora. Segundo ele, a arte devia ser a base da educação, uma vez que os meios estéticos são a maneira pela qual a criança organiza sua experiência. A educação devia estar prioritariamente voltada para o desenvolvimento dos sentimentos. Apregoava a necessidade de educar os sentidos, sobre os quais se baseiam a consciência e, em última instância, a inteligência humana.

Em 1943, o filósofo inglês Hebert Read (1893-1968), ao estudar Carl Jung, foi tão influenciado a ponto de analisar a expressão artística das crianças e adolescentes, no intuito de comprovar a presença de arquétipos e símbolos apontados por ele. Lança então um verdadeiro manifesto, apregoando a necessidade de reformas educacionais com o sugestivo título: “*A Educação através da Arte*”. O livro, na verdade, pode ser considerado um manual que dá vida à tese de Platão. Read ressalta a importância da livre expressão, da espontaneidade e da inspiração, meios de que se vale a criança para se expressar (READ, 2001).

Fusari e Ferraz (1992, p. 34), falando da tese platoniana, abordada na obra *A Educação através da Arte*, dizem:

[...] Read aprofundou suas investigações e formulou sua teoria. Em *A educação pela Arte*, obra publicada pela primeira vez em 1943, discute a questão do objetivo da educação, afirmando que a base desta, assim como a da democracia, deve residir na liberdade individual, com todas as suas diferenças, buscando uma integração do individualismo com sua função na sociedade.

Herbert Read propõe categorias para a observação da manifestação artística de crianças e adolescentes, a partir dos tipos psicológicos do médico e psicanalista alemão Carl Gustav Jung, procurando demonstrar a presença dos arquétipos e símbolos na arte infantil. Acreditava que era fundamental educar de modo que as crianças tivessem acesso aos fatos por intermédio dos sentidos, membros, músculos e não apenas mediante a abstração. Para ele, a educação não pode ocorrer de forma fragmentada, onde o conhecimento é dividido em disciplinas. Criticava a divisão, presente até mesmo nas aulas de arte, e afirmou que “[...] separamos a inteligência da sensibilidade de nossos alunos, criamos pessoas divididas em muitos pedaços, e então descobrimos que não temos unidade social.” (READ, 1986, p. 25).

Dizia que a arte da criança tem características próprias. Ela se expressa através de imagens visuais e plásticas, que estão de acordo com o seu nível de desenvolvimento mental. Segundo ele, não cabe aos adultos julgar a arte da criança. Ao contrário, devem ser seus incentivadores.

Talvez sua maior contribuição esteja na sua convicção de que a arte é um instrumento de educação e não apenas mais uma disciplina a ensinar. Para Read, a arte é o caminho que toda pessoa tem, para encontrar a liberdade e realizar a felicidade.

A partir das idéias de Platão e de Hebert Read, propomos que o ensino da arte seja mais valorizado na escola, uma vez que a grade curricular vigente não lhe confere um espaço significativo, a fim de que ela possa vir-a-ser um real canal de expressão de sentimentos.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a forma como os arte-educadores entendem a arte enquanto canal de comunicação entre o mundo interior e o mundo exterior, e aferir se têm consciência da real potencialidade da arte como expressão de afetividade. Enfim, pretendemos analisar de que forma a arte está sendo utilizada na escola enquanto uma forma de expressão de sentimentos.

A problemática a ser investigada é a afetividade na escola e a arte como possível

incentivadora de expressão dela. Em outros termos, como a arte pode expressar o afeto e ser manifestação de sentimentos e valores.

Acreditamos que, “[...] a arte e o intelecto são as duas asas da mesma criatura viva, que, juntas, asseguram o progresso do espírito humano em direção a mais elevada esfera de consciência.” (READ, 2001, p. 116). Sugerimos, por isso, a abertura de um canal de expressão dos sentimentos e emoções.

Isso requer, inicialmente, que a criança tenha sua “vida interior” desenvolvida, refinada e, posteriormente, que suas habilidades sejam treinadas para que traduzam seus sentimentos, exteriorizem seu interior. Num futuro muito próximo talvez tenhamos corações que sentem, olhares que observam e apreciam e mãos que comunicam!

Depois de revisitar alguns teóricos que compartilham a premissa de que cognição e afetividade, razão e emoção são dimensões indissociáveis no funcionamento psíquico, lançaremos um rápido olhar no histórico do ensino da arte no Brasil, ressaltando os períodos em que a arte foi valorizada como canal capaz de comunicar o interior do ser humano para contrapô-los às épocas em que a arte caiu no racionalismo.

A dualidade razão/emoção nasce da modernidade, preconizada por Descartes na sua famosa tese “penso logo existo”. Desde então, também estabelecem territórios separados e fronteiras invioláveis que precisam ser transpostas. São as questões abaixo que nortearão nosso trabalho:

Que é afetividade?

Como os professores entendem a afetividade na escola?

Que é expressão artística?

Como os professores entendem o fenômeno da arte?

Qual a compreensão dos arte-educadores do fenômeno da arte?

Qual a concepção da dualidade emoção/cognição dos arte-educadores?

Que é a expressão afetiva pela arte para os arte-educadores?

No presente trabalho intencionamos um redimensionamento do papel da arte na escola, tomando por base as idéias de Platão e as teses de Hebert Read. A sua presença no currículo escolar justifica-se de forma mais significativa do que simplesmente catarse, livre-expressão e desenho geométrico. Propomos a arte como canal de ligação entre razão/emoção.

## 2 NA EMOÇÃO HÁ SEMPRE ALGO DE RAZÃO E NA RAZÃO MUITO DE EMOÇÃO

*O objetivo final da educação consiste apenas em ensinar o amor ao homem (Vygotsky, apud Monte-Serrat, 2007, p.13).*

Muitos teóricos estão retomando a unidade do ser humano. Afirmam que inteligência e afetividade se constroem reciprocamente, numa complexa relação de interdependência, ou seja, não há inteligência sem afetividade, nem afetividade sem inteligência.

Suas teorias são unânimes sobre a necessidade do educador conhecer as funções, as características e a dinâmica das emoções.

Inicialmente retomamos algumas teorias remotas como, por exemplo, a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, a abordagem psicanalítica freudiana, a epistemologia genética de Jean Piaget e a teoria psicogenética de Henri Wallon. Na sequência, nos ocuparemos com as teorias contemporâneas do Pensamento Complexo de Edgar Morin, das Inteligências Múltiplas de Gardner e da Inteligência Emocional de Daniel Goleman.

<b>TEORIAS CLÁSSICAS</b>	
<b>ABORDAGEM</b>	<b>AUTOR</b>
Histórico-cultural	Lev Vygotsky
Psicanalítica	Sigmund Freud
Epistemológica Genética	Jean Piaget
Psicogenética	Henri Wallon
<b>TEORIAS ATUAIS</b>	
Pensamento Complexo	Edgar Morin
Inteligências Múltiplas	Howard Gardner
Inteligência Emocional	Daniel Goleman

Quadro 1 – Teorias Clássicas e Atuais  
Fonte: Elaborado pela autora.

### 2.1 TEORIAS CLÁSSICAS

Ao longo da História da humanidade, percebe-se que os primeiros habitantes do Planeta representavam sua experiência passada e presente, bem como projetavam o futuro, mediante a experiência estética. No tempo das cavernas, a arte permitiu ao homem compreender e atribuir sentido ao seu mundo e às atividades relacionadas à interação com o meio, com vistas à sobrevivência. Foi através da expressão artística, que o ser humano entendeu e representou o mundo de seu entorno.

Podemos afirmar, por isso, que:

A vida humana se confunde, em suas origens, com as manifestações artísticas: os primeiros registros que temos de vida inteligente sobre a terra são, justamente, as manifestações artísticas do homem primitivo. É este imbricamento que acaba por definir a essência do ser humano. (BARBOSA, 2005, p. XII).

O homem ocidental moderno contradisse a muitos povos primitivos, que dedicavam grande parte de seu tempo aos cuidados corporais ou às atividades lúdicas (muitas vezes até mais do que o dedicado às atividades produtivas), tornando-se um dissociado, preferindo a cognição em detrimento da sensibilidade.

Mosquera e Stobäus (2006b, p. 103), lembram que:

A idéia do dualismo psicológico perpassou toda a filosofia clássica, até chegar ao grande filósofo e psicólogo Willian James, em 1890, que foi o primeiro a elaborar de forma convincente a distinção necessária entre sujeito e objeto. Seu trabalho intitulado Princípios de Psicologia, foi um dos mais importantes para a contribuição de temas como o si mesmo o eu pessoal e, como consequência, a auto-imagem e a auto-estima.

Passados mais de cem anos, o contexto da cultura contemporânea ainda aponta para a cognição e a afetividade como sendo duas questões distintas e, até mesmo, opostas. Em virtude disso, a capacidade de representar as vivências pessoais através da experiência estética ficou esquecida em algum lugar do passado.

Sastre e Moreno (2002, p. 22) afirmam: “[...] aparentemente pensamos com o cérebro e amamos com o coração.” Como ressaltam, isto só se dá na aparência.

Hoje, é imperioso questionar os tradicionais dualismos do pensamento ocidental e, propor que cognição e afetividade, razão e emoção, sejam tratados como elementos

indissociáveis do pensamento humano. Especialmente importante, quando consideramos que cada vez mais existe a preocupação com a formação integral da pessoa, que atenda a todas as suas dimensões e realize suas potencialidades com vistas à um exercício profissional competente e ao exercício pleno da cidadania.

Sentimentos, sonhos, valores, imaginação, verdades, se entrecruzam na mente humana, se inter-relacionam e se influenciam mutuamente, gerando causalidades e incertezas, cujo estudo subentende uma abordagem complexa.

Moreno et al. (1999, p.34), com muita propriedade, dizem:

Para elaborarem as próprias idéias, alunos e alunas nutrem-se muito mais de suas experiências vivenciais do que das experiências teóricas que lhes são oferecidas. Inclusive, ao se rastreamos as idéias sobre conceitos e fatos científicos, aparentemente mais distanciados da vida cotidiana, encontram-se provas evidentes de que as raízes que sustentam a vida intelectual dos alunos e alunas estão soterrados em seu cotidiano e privacidade. Disso deriva a conveniência de se estabelecer uma linha de continuidade entre os conteúdos curriculares e os desejos, os pensamentos e as emoções desenvolvidas por alunos e alunas em sua vida extra-escolar.

O que entendemos por emoção? Emoção é sinônimo de sentimento? Amor e afeto são emoções ou sentimentos?

Não é fácil chegar a respostas precisas, conceituais, embora seja simples entender o que seja emoção em nível intuitivo. Ao estudar-se o tema, encontram-se muitas formas de definir emoção.

Segundo Bueno (2000, p. 280, 709), emoção é sinônimo de “comoção; abalo moral; perturbação”, enquanto sentimento é o “ato de sentir; sensibilidade; paixão; pesar”. A palavra afeto vem do latim *affectuar* (afetar, tocar) e constitui o elemento básico da afetividade. Significa um conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam em sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor, insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou tristeza.

Já Silva (2002 apud Monte-Serrat, 2007, p. 25), diz:

Analisando etimologicamente a palavra ‘emoção’, encontramos que ela provém do francês ‘*émotion*’, ação de mover. Seu sentido conotativo é de um estado afetivo em que ocorre alguma reação de natureza psicológica, agradável ou difícil de suportar. Assim, pode haver alegria ou tristeza nas emoções. As emoções movem as pessoas em alguma direção; por exemplo: a pessoa amada, ao ouvir uma declaração de amor, é movida em alguma direção.

Para Goleman (2001, p. 20):

Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a própria vida. A própria raiz da palavra emoção é do latim *movere* – ‘mover’ – acrescida do prefixo ‘e’, que denota ‘afastar-se’, o que indica que em qualquer emoção está implícida uma propensão para um agir imediato. Essa relação entre emoção e ação imediata fica bem clara quando observamos animais ou crianças; é somente em adultos ‘civilizados’ que tantas vezes detectamos a grande anomalia no reino animal: as emoções – impulsos arraigados para agir – divorciadas de uma reação óbvia.

Segundo os psicólogos americanos Paul e Kleinginna (1981 apud MONTE-SERRAT, 2007, p. 26):

[...] a emoção é um grupo complexo de interações entre fatores subjetivos e fatores objetivos, mediados por sistemas neurohormonais que podem: a) extrair experiências afetivas, como sentimentos de excitação, prazer, desprazer; b) gerar processos cognitivos, tais como efeitos perceptivos emocionalmente relevantes, apreciações, processos de classificação, etc.; c) ativar ajustes fisiológicos generalizados; e d) levar a uma conduta que, frequentemente, embora não sempre, seja expressiva, dirigida a um objetivo e adaptativa.

As emoções passam pelo campo da subjetividade, o que transcende o enfoque puramente neurológico. A partir dos autores citados, que definem a emoção como comoção, abalo, perturbação, ação de mover, propensão para o agir imediato ou complexo de interações, entendemos que o estudo das emoções transcende o âmbito de uma única disciplina, apresentando-se marcadamente interdisciplinar.

A alegria, o prazer, o afeto, o desejo, são algumas das diversas manifestações da emoção. Estes sentimentos que acompanham a emoção são os que realmente importam, pois são mais relevantes que os fatos. Expressam a maneira de como nos sentimos diante deles. Nossos afetos podem se manifestar sob a forma de emoções ou sentimentos.

Resumindo e exemplificando, as emoções são aquelas expressões acompanhadas de reações intensas e breves do organismo como o choro, a gargalhada, a paixão. Já os sentimentos são mais duradouros que as emoções e não são acompanhados de reações orgânicas intensas. A amizade e a ternura já são acompanhadas de reações orgânicas intensas.

A amizade e a ternura são exemplos de sentimentos. Essas manifestações fazem parte de nossa vida psíquica e nos acompanham a todo o momento e em todas as situações. Na escola não é diferente e a aprendizagem depende em grande parte dessas relações afetivas, estabelecidas entre professores e alunos.

Segundo Cury (2002 apud MONTE-SERRAT, 2007, p. 33),

[...] as emoções são derivadas dos pensamentos, ainda que eles sejam bem definidos e conscientes. Os sentimentos são determinados pelos pensamentos. São os pensamentos que determinam a qualidade da emoção. A pessoa que produz freqüentemente pensamentos tensos e negativos não deve esperar ter uma emoção alegre e segura.

É indispensável levar em consideração as emoções de alunos e professores, pois a saúde psíquica de ambos importa e interfere no processo de ensino e aprendizagem. Professores e alunos são os principais atores envolvidos no dia-a-dia da escola. A relação de professores e alunos é direta com doenças psicossomáticas e com problemas de comportamento e aprendizagem.

No ambiente escolar as emoções e sentimentos mais latentes se verificam nas relações de afeto, que se estabelecem entre alunos e professores.

Vygotsky considera a emoção um impulso gerador de uma ação, ou um inibidor dela. Entende que as emoções organizam o comportamento. Segundo ele, o professor terá êxito se atingir o sentimento do aluno. Assim haverá estímulo para que abandone a inércia e “se mova” em busca do conhecimento. O início do trabalho educativo está na emoção, no interesse (ARANTES, 2003).

Segundo a abordagem histórico-cultural da psicologia, a cognição tem um papel de destaque, e um foco na afetividade, é o que comprovam as contribuições de Vygotsky a respeito da emoção no desenvolvimento humano. Ele indicou a existência de uma dualidade em consequência dos pressupostos da filosofia cartesiana (corpo e mente) vigente:

O legado de Descartes não afetou o estudo das emoções, mas a psicologia de um modo geral, estimulando sua cisão em dois campos, um modelado pelas ciências naturais, preocupado em estudar o comportamento, e outro mais próximo da filosofia, interessado em compreender significados, motivações e volições humanas. Em outra cisão, que em grande medida perdura até hoje, afeto e cognição também têm sido tratados separadamente, como dimensões isoláveis do funcionamento psicológico humano. (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 17).



Vygotsky procurou combater a tradicional dualidade, baseando-se no filósofo Espinosa que abordou o homem como um ser único, inteiro, completo. Em seus trabalhos, chama atenção para a importância de se conhecer a fundo a relação entre o pensamento e a dimensão afetiva. Alerta, no entanto, que isso não é suficiente para os estudos psicológicos. “Para ele essa relação deve ser examinada ao longo da história do desenvolvimento, de uma perspectiva genética.” (OLIVEIRA e REGO, 2003, p. 18).

Na psicologia histórico-cultural, o homem é fruto de processos internos e externos. Por processos internos entende-se a própria história do sujeito, e por processos externos as situações sociais de desenvolvimento em que o sujeito está envolvido.

A vida emocional está intimamente ligada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência. Por essa razão, a consciência não pode ser analisada apenas por suas qualidades intrínsecas, mas pela conexão dialética que estabelece com as demais funções, como repertório cultural, experiências com os semelhantes...

Existe no funcionamento psicológico uma inegável relação de interdependência entre cognição e afetividade, pois ambos são, na verdade, constituições culturais, que determinam quais estados mentais são afetivos e quais cognitivos, como devem ser manifestas, em que situações são desencadeadas,...

As emoções são sentidas e denominadas pelo grupo em que se localizam, variando muito de significado de cultura para cultura e de grupo social para grupo social. Emoções relacionadas aos ciúmes e à traição, por exemplo, são tratadas de modos distintos, numa sociedade monogâmica e numa sociedade poligâmica. O medo da morte será determinado pelo tipo de crença que os sujeitos alimentam e pela cultura na qual estão inseridos. O homem, desde os primeiros momentos de vida, aprende com o seu contexto a melhor maneira de pensar, de agir e de sentir.

Vygotsky chama atenção para o fato de nossos sentimentos não serem puramente nossos, mesmo que nem sempre percebamos as conexões existentes. Ressalta a importância da emoção no processo de ensino e aprendizagem e desafia os professores a descobrirem, nas disciplinas que ministram, uma fonte de excitação emocional, a fim de explorá-la como objeto do seu trabalho, atingindo, assim, o pensamento e as emoções de seus alunos (OLIVEIRA e REGO, 2003).

Além da abordagem histórico-cultural de Vygotsky, há outras maneiras de analisar a problemática da divisão da criança em duas metades – uma cognitiva e outra afetiva. O diálogo com a psicanálise é uma delas.

A psicanálise, porém, não trata do desenvolvimento afetivo, nem emocional, pois as

emoções não sofrem a ação do recalque e não se tornam inconscientes. A psicanálise trata da constituição do sujeito e de suas transformações ao longo da vida, onde os afetos e suas manifestações estão presentes.

Segundo Kupfer (2003, p. 36):

Não existem afetos inconscientes, e sim representações inconscientes: idéias, imagens que, uma vez tornadas inconscientes, podem insistir em retornar, e o fazem sob a forma de sonhos, de atos falhos, ou de formações inconscientes.

O objetivo da psicanálise é o inconsciente do sujeito. Pretende contribuir na perseguição das representações recalçadas e assim diminuir seus sintomas. Não faria sentido tratar os sintomas - os sofrimentos, as emoções - pois são efeitos e não as causas a serem combatidas.

O sujeito constitui-se a partir de uma ordem exterior a ele, existente antes mesmo dele nascer. “Uma ordem simbólica, constituída pelo desejo dos pais e estruturada pelas leis da linguagem.” (KUPFER, 2003, p. 39). A linguagem tem uma função determinante, uma vez que através dela o inconsciente do sujeito se constitui.

As funções cognitivas se desenvolvem junto com a constituição do sujeito, sem que para isso haja regras comuns. Apesar de o desenvolvimento afetivo e emocional não ser objeto de estudo da psicanálise, admite a relação entre afetividade e cognição.

Também se faz importante examinar o que pensava sobre a dicotomia inteligência/afetividade o mestre de Genebra, Jean Piaget.

A sua epistemologia genética não tem a afetividade como foco principal, mas Piaget rompe com a dicotomia em questão ao apresentar o desenvolvimento psicológico como uno em suas dimensões afetiva e cognitiva. Afirma que o tema da afetividade é fundamental para o estudo da inteligência, uma vez que toda conduta humana subentende um lado afetivo (energético) e outro estrutural (cognitivo).

Os aspectos afetivos - interesses, esforços, afetos intraindividuais com suas regulações - estão mais relacionados às condutas das pessoas, enquanto os aspectos cognitivos - estruturas lógico-matemáticas - estão associados às condutas dos objetos.

Segundo Piaget, o desenvolvimento afetivo ocorre paralelamente ao desenvolvimento cognitivo. Há uma correspondência entre construções afetivas e cognitivas ao longo da vida e ambas são indispensáveis para que as condutas e as interações entre sujeito e objeto ocorram.

Apesar de suas naturezas distintas, inteligência e afetividade são indissociáveis e

integradas no desenvolvimento psicológico não sendo possível ter duas psicologias para esclarecer os comportamentos: uma da afetividade e outra da inteligência. Para Piaget, todo comportamento possui o aspecto cognitivo e o afetivo. Não existe comportamento puramente cognitivo, nem puramente afetivo. Piaget chama a atenção para a impossibilidade de explicar a inteligência pela afetividade e a afetividade pela inteligência. Cada uma destas dimensões tem um papel definido no desenvolvimento psicológico da pessoa.

Piaget também explica a gênese da moral a partir das relações entre afetividade, inteligência e vida social. Souza (2003, p. 56) explicita melhor o pensamento de Piaget ao afirmar que:

Ao descrever o desenvolvimento da representação por meio do jogo simbólico e da imitação, na passagem do período entre zero e dois anos (sensório-motor) para o período pré-operatório (de dois a seis anos, em média), o autor discute o papel dos sentimentos e das relações interindividuais na formação dos esquemas afetivos e no simbolismo infantil, assim como a dupla face (cognitiva e afetiva) do desenvolvimento psicológico.

Para Piaget, a afetividade engloba as vontades, não se restringindo às emoções e aos sentimentos. “Ao falar da percepção, por exemplo, lembra sua natureza seletiva em virtude da afetividade.” (SOUZA, 2003, p. 57).

O conhecimento vai se construindo, na medida em que as crianças vão vivenciando experiências diversas. Vão *assimilando* novos conhecimentos, *acomodando-os* aos anteriores. É o mecanismo do equilíbrio e desequilíbrio cognitivo. Piaget (1952 apud MONTE-SERRAT, 2007, p. 39) afirma que “Há um controle geral interno e uma regulação desse sistema, e, segundo ele, grande parte do controle do desenvolvimento é interno e afetivo.”

Na mesma direção de Piaget, Mouriño Mosquera e Stobäus (2006a) salientam que a conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida em que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidades diferenciais.

Sob mesmo enfoque, Bruner (1986, 1998 apud ARANTES, 2003, p. 95) também ressalta que:

A emoção não é proveitosamente isolada do conhecimento da situação que a estimula. A cognição não é uma forma de puro conhecimento ao qual a emoção é acrescentada [...] De fato, nossas ações frequentemente são dedicadas a evitar que um estado de conhecimento seja perturbado [...] ou

para evitar situações que se saiba de antemão que são geradoras de emoções.

As ciências que estudam a pessoa, não abordam o ser humano como uno e único, o que efetivamente ele é. A interrelação da psicologia, da filosofia e da pedagogia dá-se na pessoa, com a pessoa e para a pessoa e seu grupo. Neste sentido, Wallon ([19--] ALMEIDA, 2004, p. 27). “[...] revelava uma real preocupação com a articulação entre teoria e prática, defendendo a comunhão entre psicologia e a pedagogia como condição necessária para a compreensão dos problemas da educação.”

Bruner (1986, 1998 apud LEME, 2003, p. 92) parece ir ainda mais longe:

[...] a tradicional distinção conceitual entre afetividade e cognição, traçada tanto na filosofia quanto na psicologia, delimita regiões e fronteiras sobre o funcionamento psicológico, pouco úteis, na medida em que nos obrigam a criar pontes conceituais para relacionar o que, talvez nunca deveria ter sido separado. Pensamento, razão ou cognição, assim como emoção, afeto ou paixão são abstrações formuladas para contrastar estados mentais construídos na interação com o mundo.

Segundo Mosquera e Stobäus (2006b, p. 110), “As emoções nunca têm sido muito populares em nossa civilização, especialmente nos últimos séculos, por isto o controle e a ausência de emoções foi considerada uma conquista preciosa do ser humano, em certos segmentos sociais.”

Diferentemente da psicanálise e da epistemologia genética, na teoria psicogenética de Henri Wallon o tema das emoções ocupa lugar de destaque, mas não em detrimento da inteligência. Não absolutiza as emoções e chama atenção para a relação complementar entre afetividade e inteligência.

Compreende-se o pensamento de Wallon, rompendo com o pensamento linear, adotando a lógica dialética para que se possa captar a diversidade e as oposições do real. A teoria psicogenética ajuda a compreender o indivíduo como um todo, numa visão absolutamente integrada. A emoção é a ponte que estabelece a ligação entre a vida orgânica e psíquica, o elo do entendimento da pessoa como um ser completo.

Para a abordagem psicogenética, o estudo de crianças importa muito, pois é na fase inicial do desenvolvimento que a maior parte dos processos psíquicos tem origem.

Galvão (2003, p. 71) confirma a afirmativa: “Wallon concentra seus estudos nos primeiros anos de vida, período em que se pode compreender a constituição de funções psíquicas mais difíceis de serem apreendidas na idade adulta, em que já aparecem integradas a

função de desenvolvimento mais tardio.”

Mahoney e Almeida (2007, p. 15), a propósito, afirma:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das conseqüências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

A pessoa é o resultado de uma rede de relações entre o conjunto motor, afetivo e cognitivo e seus fatores orgânicos e sociais. A personalidade também é constituída, basicamente, de movimentos interdependentes entre afetividade e cognição.

Para Wallon ([19--] apud MAHONEY e ALMEIDA, 2007, p. 85):

[...] toda prática verdadeiramente pedagógica tem por finalidade o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do eu. Sua intenção, portanto, tem de ser levar o aluno a fortalecer a auto-estima, ter confiança em si e nos outros, ter respeito próprio. E, assim fortalecido, pode ser solidário em suas relações.

Em sua teoria psicogenética, Wallon analisa os domínios afetivo, cognitivo e motor de forma integrada, mostrando, no decorrer do desenvolvimento, a interdependência e a predominância desses conjuntos. O autor sugere posturas mais abrangentes em suas considerações, referentes não apenas aos três aspectos, pois quando se lida com o cognitivo automaticamente se acionam os demais aspectos.

Na escola, parece, os aspectos afetivo e motor não têm relação com o processo do conhecimento. Ignora-se que quando se amplia a afetividade no desenvolvimento do sujeito o mesmo acontece com a inteligência. O contrário também é verdadeiro.

Segundo Dantas (1992 apud ALMEIDA, 2004, p. 89),

[...] à medida que a inteligência vai atingindo novos estágios, a afetividade vai se racionalizando, pois as conquistas realizadas no plano da inteligência são, por sua vez, incorporadas ao plano da afetividade. Desse modo, a evolução completa do ser depende, em grande parte, da reciprocidade entre ambos.

A dimensão motora parece ser a que recebe a menor atenção dos três aspectos em questão. Além de ignorar a afetividade, desconhece-se que a dimensão motora, muitas vezes, comunica as emoções e, por isso, costuma ser cruelmente substituída pela passividade em sala de aula. “A alegria, ao se produzir na criança, desencadeia uma grande excitação motora; a criança, ao ficar dividida entre o movimento de realização da atividade e os movimentos de entusiasmo, entrega-se a este último.” (ALMEIDA, 2004, p. 90).

Porque a alegria expressa um escoamento de tónus e um excesso de movimento, o medo pode causar uma contração muscular e, conseqüentemente, uma falta de movimento. Desta forma, tanto o excesso quanto a ausência de movimento pode revelar emoções.

A falta de conhecimento da ligação existente entre os aspectos afetivo e motor, muitas vezes, é o gerador de conflitos em sala de aula. O aspecto motor é interpretado como distração, bagunça e, na lógica de privilegiamento da cognição, a concentração é o elemento essencial. Em função disso, adeus movimento.

Restrepo (2001, p. 32) ilustra muito bem essa lógica:

A escola, autêntica herdeira da tradição audiovisual, funciona de tal maneira que a criança, para assistir à aula, bastar-lhe-ia ter um par de olhos, seus ouvidos e suas mãos, excluindo para sua comodidade os outros sentidos e o resto do corpo. Se pudesse fazer cumprir uma ordem dessas, a escola pediria aos alunos que viessem apenas com seus olhos e ouvidos, ocasionalmente acompanhados com as mãos, em atitude de segurar um lápis, deixando o resto do corpo bem resguardado em casa.

Não se pretende insinuar que as crianças devam, por exemplo, movimentar-se durante toda a aula. A atividade acadêmica, muitas vezes, não combina com isso, e isso deve ser considerado e respeitado.

A partir de Wallon, educar significa promover condições que levem em conta as regras que regulam o processo de desenvolvimento, levando em consideração as possibilidades orgânicas e neurológicas do momento e as possibilidades de existência do ser humano em seu movimento constante de integração.

<b>ABORDAGEM</b>	<b>AUTOR</b>
Histórico-cultural	Lev Vygotsky
Psicanalítica	Sigmund Freud
Epistemológica Genética	Jean Piaget
Psicogenética	Henri Wallon

Quadro 2 – Teorias Clássicas  
Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.2 TEORIAS ATUAIS

Atualmente, a educação integral e de qualidade do ser humano, deve considerar os caminhos que Edgar Morin aponta.

Pensando numa educação que leva em conta a totalidade do ser humano, sem restringir-se apenas a alguns aspectos, Morin nos alerta sobre as cegueiras do conhecimento e para os sete saberes necessários: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do ser humano.

Sem tematizar cada um dos saberes apontados, chamamos a atenção para o fato de não existir um estágio superior da razão sobre a emoção, mas um eixo entre intelecto e afeto. Conseqüentemente, a necessidade das emoções para o estabelecimento de comportamentos racionais, uma vez que, para Morin, a faculdade do raciocínio pode ser diminuída ou até destruída pela ausência de emoção.

Morin faz o convite para nos enamorarmos da incerteza racional e admitirmos que tanto a razão quanto a desrazão integram qualquer tipo de cognição, apesar da ciência teimar em banir o mítico-mágico-imaginário que fazem parte das teorias, conceitos e métodos.

Para o estudioso da complexidade, a ciência não dá conta sozinha dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. Sem a afetividade, com sua curiosidade e paixão, muitas pesquisas filosóficas e, até mesmo científicas, deixariam de ser feitas. Afirma ainda que a inteligência parcelada, compartimentada, tecnicista, disjuntiva e reducionista destrói as possibilidades de compreensão e de reflexão. “É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega.” (MORIN, 2002, p. 43).

Em termos de perspectivas educacionais, Morin (2002, p. 48) assim se posiciona:

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes...

O resgate da unidualidade do homem se impõe, pois somos culturais por natureza e naturais por cultura. Unir o sujeito e objeto, alma e corpo, existência e essência, parte e todo,

texto e contexto, o local e planetário é o desafio a ser resolvido. Assim, estimularemos a solidariedade entre sociedades democráticas, fruto da unidade na diversidade e não resultado do pensamento único.

No século XXI, o homem terá que abandonar a visão unilateral que deriva da racionalidade, da técnica, do utilitarismo para compreender a complexidade, a plenitude e a bipolarização, a partir de suas necessidades vitais.

Para Morin (2002, p. 58):

O homem da racionalidade é também o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem do imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans). O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase. O amor é poesia. Um amor nascente inunda o mundo de poesia, um amor duradouro irriga de poesia a vida cotidiana, o fim de um amor devolve-nos à prosa.

Ser humano implica valorizar o lúdico, o mítico, o mágico. Possuem raízes nas profundezas antropológicas e não serão anuladas pelo conhecimento racional-empírico-técnico. “Há relação manifesta ou subterrânea entre o psiquismo, a afetividade, a magia, o mito, a religião.” (MORIN, 2002, p. 59).

Em virtude das múltiplas facetas que compõem o ser humano, Morin (2002) o denomina “homo complexus”. No livro “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, descreve a complexidade do homem com lirismo. Para não mutilar tão bela poesia citamos na íntegra:

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas Idéias, mas que duvida dos deuses e critica as Idéias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros.



A estrutura do pensamento Moriniano se pauta por uma epistemologia da complexidade. Substitui o pensamento linear e simplista, que não exprime a idéia de unidade e diversidade presente no todo, pelo pensamento complexo, capaz de considerar todos os aspectos que compõem determinado sistema. Conseqüentemente nega a unidimensionalidade, o reducionismo e a mutilação do positivismo, que origina as cegueiras do conhecimento.

O pensamento linear isola e aprisiona, enquanto o complexo une e liberta e amplia o saber. O pensamento fragmentado, reducionista e mutilador é simplista e simplificador.

Para Petraglia (1995, p. 48):

Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: *complexus*, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo.

O todo é complexo como as partes e a complexidade está presente em tudo. A complexidade não é um conceito, mas a essência da vida. “Os sistemas complexos e os seres humanos são coinerentes, isto é, estão um dentro do outro.” (MONTE-SERRAT, 2007, p. 64). A complexidade corresponde ao entrelaçamento dos fenômenos que compõem o mundo natural.

Morin (2002) se apóia no paradigma da complexidade, que pode ter uma grande influência na educação, uma vez que abrange todas as áreas do saber. É a favor de um pensamento complexo atingível. Aponta a transdisciplinaridade como o caminho para que se rompa com os limites rígidos das disciplinas, tão responsáveis pelo saber fragmentado dos alunos e pela visão estagnante dos professores.

“Durante toda sua vida, Morin foi animado e inspirado pela necessidade de romper com a idéia de um saber parcelado, acreditando na incompletude de todo e qualquer conhecimento.” (PETRAGLIA, 1995, p. 47). Sugere que as mudanças se efetivem, na escola, a partir das crianças menores. Nelas as aptidões sintéticas e analíticas são espontâneas, ao contrário do que acontece com os adultos - incluindo professores-, que dão origem a disciplinas separadas. Assim, se esquece a relação entre todos os fenômenos, o que é desastroso, principalmente ao se tratar de ciências humanas ou sociais.

O currículo escolar, além de mínimo, apresenta-se, de forma fragmentada,

configurando um desastre qualitativo e quantitativo. As disciplinas não favorecem a comunicação, o diálogo entre os saberes para constituir um todo, para compor a unidade pela maneira como se apresentam. “As disciplinas, com seus programas e conteúdos, não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem.” (PETRAGLIA, 1995, p. 69). Petraglia (1995, p. 75), continua incisivo:

Nesse contexto, sempre devem ser refletidas e ampliadas as discussões acerca da importância das relações entre os conteúdos de uma disciplina e outra disciplina; entre as disciplinas e o curso; entre as disciplinas e a vida, e assim sucessivamente, a fim de não se estimular a elaboração de conhecimentos parcelados advindos do pensamento linear, mas promovendo-se a construção de um saber uno, com visão conjunta e de um todo composto por muitos aspectos.

O pensamento não é estático, mas movimento. A trajetória do pensamento é um constante ir e vir das partes ao todo e do todo às partes. Este ir e vir permite a criação, a elaboração do conhecimento. Por isso, para o autor, o pensamento sistêmico é um dos pensamentos-chave do pensamento complexo. Este é um dos fatores indispensáveis à reforma que se faz necessária e urgente em educação.

Para Morin (2002), a “reforma do pensamento” inicia pelos professores, que deverão ter o cuidado de fazê-la de uma forma delicada, ou seja, de forma natural e progressiva. Propõe este desafio como o objetivo dos professores no século XXI. Compreender a teia de relações existentes entre todas as coisas permite aos educadores pensar a ciência como uma e múltipla simultaneamente.

Não se pode perder de vista, em nível de pensamento e de prática, a premissa de que “tudo se liga a tudo”, pois só desta maneira haverá uma total compreensão do mundo e o necessário respeito por ele, considerando o processo auto-eco-organizador, que todo sujeito desenvolve.

A compreensão do mundo subentende uma verdadeira valorização do homem no que ele tem de mais ético para consigo e com o outro. Não é concebível que, pelo prazer de conhecer, de saber, se manipule, se abuse das coisas ou das pessoas.

A escola e seus membros está solicitada a ter uma sólida estrutura organizacional educativa, para que construam sua identidade de forma ética.

De nada adianta um carro se não temos para onde ir, um avião se ninguém está a nossa espera, um telefone se não temos palavras de amor para dizer ou

alguém que queira ouvi-las... A felicidade efetivamente não está nas coisas que podemos ter, mas nas que fazemos e vivemos a partir do que somos e conseguimos nos tornar, a cada dia, quando nos colocamos solidariamente ao lado de alguém ou a favor de uma causa interior. (PETRAGLIA, 1995, p. 65-66).

A ciência que liberta deve favorecer o diálogo crítico, a reflexão, a conscientização de suas potencialidades e limitações e abrir-se, cada vez mais, para outras formas de pensar, que complementam as habilidades que a ciência com suas teorias e metodologias, não dispõe como, por exemplo, a habilidade do autoconhecimento. Admitir “[...] a incerteza da ciência e a importância de distinguirmos diferentes aspectos do nosso pensamento, mas jamais isolando-os, separando-os entre si. O cerne do pensamento complexo está em distinguir, mas não separar.” (PETRAGLIA, 1995, p. 47).

Morin (2002), em sua análise de contexto atual, alerta para o preocupante momento em que se encontra a humanidade, que denomina de “agonia planetária”, e adverte para a tomada de consciência de que a ética está associada à solidariedade, pois é a única arma de que dispomos para que a humanidade possa efetivamente tornar-se humanidade.

A seguir, falamos de outro estudioso que destaca a necessidade da consideração de outras habilidades além da cognitiva, o autor das inteligências múltiplas, psicólogo norte-americano da universidade de Harvard, Howard Gardner.

Gardner (1995), descontente com a idéia de QI, - medido através de testes de papel e lápis - e com visões de inteligência que focalizam somente as habilidades necessárias ao sucesso na escola - inteligência lingüística e inteligência lógico-matemática - desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas.

O antigo conceito de inteligência, que consistia na capacidade de responder a itens em testes de inteligência, passa a ser substituído pela “[...] capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural.” (GARDNER, 1995, p. 21).

Os indivíduos normais são capazes de uma atuação em, pelo menos, sete diferentes e, até certo ponto, em independentes áreas culturais. Gardner identificou as inteligências lingüística - capacidade de lidar com a linguagem -, a lógico-matemática - capacidade de discernir padrões, de ter reflexões lógicas, de lidar com números, enfim, tudo que envolve raciocínio - , a espacial - capacidade de perceber o mundo espacial, localizar-se espacialmente e ter visão tridimensional - , musical - capacidade de produzir sons e ritmos, ter noção de tonalidade e timbre e saber apreciar as manifestações musicais - , cinestésica - capacidade de

controlar os movimentos do próprio corpo e manipular objetos com habilidade - , interpessoal - discernir e lidar com problemas e situações geradas entre pessoas - e intrapessoal – poder de auto-domínio e auto-compreensão, direcionado à reflexão, à sensibilidade espiritual. O autor não restringe o campo de pesquisa às sete inteligências. Menciona, por vezes, uma oitava inteligência, a naturalista - capacidade de reconhecer, distinguir e classificar espécies de origem animal, vegetal ou mineral - e também já iniciou o estudo sobre uma nona, a inteligência existencial. Ainda não há estudos conclusivos.

Após anos de pesquisa, Gardner concluiu que a maioria das pessoas tem uma ou duas inteligências mais desenvolvidas. Não existem habilidades gerais. Concluiu ser raro haver diversas inteligências desenvolvidas numa pessoa, bem como de que é impossível alguém não ter nenhuma inteligência.

Os indivíduos dispõem de graus variados de cada inteligência e as combinam de formas distintas, a fim de se valer destas capacidades para solucionar problemas. Cada inteligência é fruto de uma seqüência de estágios e, todos os indivíduos dominam os estágios mais primitivos de cada inteligência. O desenvolvimento dos estágios mais avançados depende de trabalho ou aprendizado. Cada inteligência será determinada tanto por fatores genéticos e neurobiológicos, quanto por fatores ambientais.

Uma de suas grandes contribuições à Educação é a contestação da inteligência única, mensurável, inata, que rotula os alunos como inteligentes ou não. Os não inteligentes acabam segregados e formando a grande maioria dos excluídos pelos processos sociais. Estão fadados ao insucesso na escola.

Na proposta de Gardner, todos são inteligentes, apenas possuem inteligências diferentes, que deverão ser desenvolvidas uma vez que as inteligências se manifestam de duas formas. São inatas, conforme Piaget. As pessoas nascem com um determinado conjunto de inteligências (genética), porém; outras são adquiridas (construídas) a partir das experiências vividas, que contribuem decisivamente para o seu desenvolvimento. A pergunta a ser feita agora é “como” o aluno é inteligente e não mais “quanto” ele é inteligente?

A propósito do segundo tipo de inteligência, Gardner (1995, p. 16) diz:

O propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passa-tempo adequados ao seu espectro particular da inteligência. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto, mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva.

Gardner (1995) argumenta em favor de uma escola que garanta ao indivíduo uma educação que favoreça o seu potencial individual. É impossível que todos tomem posse de todo saber universal. Como a seleção é inestimável convém, pelo menos, que favoreça os diferentes tipos de inteligência.

Questiona a sociedade atual por colocar num pedestal as inteligências lingüística e lógico-matemática. Contesta a escola, que reproduz este modelo e valoriza excessivamente as capacidades verbais e matemáticas, negligenciando o espectro das demais.

Enfatiza a contradição existente em muitas escolas. Afirmam preparar seus alunos para a vida mas, na prática, reduzem a vida a raciocínios verbais e lógicos. Na avaliação escolar, alunos que desenvolvem a inteligência lingüística e lógico-matemática têm mais prestígio, “[...] e os que não as desenvolvem ficam à margem dos valores intelectuais, mesmo que tenham outras linguagens de grande expressividade para se comunicarem com o mundo.” (ANTUNES, 2005, p. 20).

Com as Inteligências Múltiplas, Gardner mostra que a formatação da escola, que dá ênfase a duas inteligências apenas, pode prejudicar os indivíduos munidos de outras capacidades. Perdem a oportunidade de desenvolver todas as capacidades humanas, na medida em que não oportunizam uma formação integral.

A negação da existência de múltiplas inteligências, e a insistência na abordagem da mente de visão única, prejudica os indivíduos com outros talentos que não sejam lingüístico-matemáticos. A concepção holística do homem valoriza todas as inteligências.

Ao questionar a validade dos testes de QI, Gardner (1995, p. 18) diz:

O pensamento lógico, por exemplo, é importante; a racionalidade é importante; mas eles não constituem as únicas virtudes. O ‘Testista’ sugere um preconceito no sentido de focar aquelas capacidades ou abordagens humanas que são prontamente testáveis. Se ela não pode ser testada, às vezes parece, não vale a pena prestar atenção a ela.

Fazer da escola um ambiente onde se cultiva a felicidade, e não apenas o lugar onde se desenvolve a Matemática, a Língua Portuguesa, a História, a Geografia,... é um desafio a ser enfrentado. Além das capacidades lingüísticas e lógicas, colocadas no pedestal pedagógico, as capacidades espaciais, interpessoais ou corporais-cinestésicas devem merecer igual atenção.

Vejamos o que afirma Bartolomeu Queirós (1982 apud PORCHER, 1982, p. 9) a respeito da inteligência artística:

Aqueles que identificam a Educação Artística como luxo não declaram apenas uma compreensão inadequada das funções intrínsecas de tal prática, mas revelam um compromisso com postulados educacionais onde o aluno é objeto ou unicamente o significante. Não reconhecem a escola como local onde o sujeito deve se significar e tornar-se senhor do seu próprio destino. Não procede identificar como luxo o ato de reconhecimento de uma necessidade original do sujeito: a de participar das manifestações estéticas existentes no mundo e capacidade de estender sua intuição poética, no fazer.

E continua:

Tal proposição, tendo como pressuposto inicial conferir a Educação Artística como necessária, se ignorada, seria o atrofiamento do que de mais concreto existe em nós - a fantasia, a afetividade e a sensibilidade, atributos de que em potencial somos proprietários para desvendarmos a vida (QUEIRÓS, 1982 apud PORCHER 1982, p. 9).

Segundo Gardner (1995), a escola deveria ser centrada no indivíduo e, consegui-lo é uma questão de vontade de resistir às enormes pressões atuais à uniformidade e às avaliações unidimensionais. Existem atualmente, segundo ele, fortes pressões – lê-se todos os dias no jornal a respeito - para comparar os alunos, para comparar os professores, até mesmo países inteiros, utilizando-se como critério, uma avaliação de QI-universal. Evidentemente, tudo o que Gardner descreveu até hoje se opõe diretamente a essa visão de mundo. Na verdade, a sua intenção é acusar formalmente esse pensamento de “via única”.

Antunes (2005, p. 16) resume a nova visão de escola, segundo Gardner, de uma forma brilhante, ao afirmar:

Gardner chegou a uma visão pluralista da mente, concebendo diferente visão sobre as competências intelectuais humanas. Antes era um ser humano restrito, eventualmente ‘tocado’ por esse ou aquele ‘dom divino’, que o fazia genial; agora descobre-se um ser humano holístico, com potencial para desenvolver múltiplas inteligências, à espera de uma nova escola que possa fazê-lo genial em campos diversos e – quem diria? Até mesmo feliz em descobrir-se a si mesmo.

Goleman (2001, p. 46), PhD pela Universidade de Harvard e presidente do Emotional Intelligence Services, em Sudbury, Massachusetts, também defende que QI não é garantia de sucesso:

Há inúmeras exceções à regra que considera o QI fator de sucesso – há

tantas (ou mais) exceções do que casos que se encaixam na regra. Na melhor das hipóteses, o QI contribui com cerca de 20 por cento para os fatores que determinam o sucesso na vida, o que deixa os 80 por cento restantes por conta de outras variáveis. Como diz um observador, ‘na maioria dos casos, o que mais pesa para que alguém consiga uma boa posição na sociedade não é o QI, mas outras circunstâncias que vão da classe social a que ele pertence até a pura sorte’.

Quando Goleman perguntou a Gardner o motivo pelo qual dava maior ênfase aos pensamentos sobre os sentimentos e as emoções admitiu sua tendência de ver a inteligência de uma maneira cognitiva, como se observa no trecho que segue:

Quando escrevi pela primeira vez sobre inteligências pessoais, eu estava falando de emoção, sobretudo em minha idéia de inteligência intrapessoal: um dos componentes é a sintonia emocional consigo mesmo. Os sinais de sentimento visceral que recebemos é que são essenciais para a inteligência interpessoal. Mas, em seu desenvolvimento prático, a teoria da inteligência múltipla evoluiu e se concentrou mais na metacognição – ou seja, na consciência que se tem do próprio processo mental – do que toda gama de aptidões emocionais. (GOLEMAN, 2001, p. 54).

Gardner ([19--] apud GOLEMAN, 2001, p. 54) ressalta a importância das habilidades emocionais ao dizer:

Muitas pessoas com 160 de QI trabalham para outras com 100 de QI, caso as primeiras tenham baixa inteligência intrapessoal e as últimas, alta. E, no dia-a-dia, nenhuma inteligência é mais importante do que a intrapessoal. Se não a temos, faremos escolhas errôneas sobre quem desposar, que emprego arranjar, e assim por diante. Precisamos treinar as crianças em inteligências intrapessoais na escola.

Goleman é o autor da tese da Inteligência Emocional. Ela provocou uma verdadeira revolução no comportamento pessoal, social e profissional ao postular que o autocontrole sobre as emoções faz a diferença entre crescer ou estagnar na vida. O próprio autor caracteriza a sua teoria como

a maneira como as pessoas lidam com suas emoções e com as das pessoas ao seu redor. Isto implica autoconsciência, motivação, persistência, empatia e entendimento e características sociais como persuasão, cooperação, negociações e liderança. Esta é uma maneira alternativa de ser esperto, não em termos de QI, mas em termos de qualidades humanas do coração (GOLEMAN, 2001).

Goleman teoriza sobre a existência de uma inteligência racional e de uma inteligência emocional: “Na verdade, temos duas mentes – a que raciocina e a que sente.” (GOLEMAN, 2001, p. 23). Alerta para o fato de nosso desempenho na vida estar determinado, sobretudo pela inteligência emocional e não pela inteligência racional (QI), como o mundo apregoa e a maioria das pessoas acredita. A escola organiza suas atividades acadêmicas, priorizando a razão:

Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão. Fomos longe demais quando enfatizamos o valor e a importância do puramente racional – do que mede o QI – na vida humana. Para o bem e para o mal, quando são as emoções que dominam, o intelecto não pode nos conduzir a lugar nenhum. (GOLEMAN, 2001, p. 18).

Goleman (2001) compartilha a idéia de que não convém sobrepor a razão à emoção, como já citamos. Há a necessidade de um equilíbrio, pois o intelecto só pode dar o melhor de si quando auxiliado pela inteligência emocional:

Essas duas mentes, a emocional e a racional, na maior parte do tempo operam em estreita harmonia, entrelaçando seus modos de conhecimento para que nos orientemos no mundo. Em geral, há um equilíbrio entre as mentes emocional e racional, com a emoção alimentando e informando as operações da mente racional, e a mente racional refinando e, às vezes, vetando a entrada das emoções. (GOLEMAN, 2001, p. 23).

O equilíbrio é fruto de aprendizado tanto racional, quanto emocional. A inteligência emocional não é uma herança genética, mas uma habilidade que se aprende. Goleman (2001, p.8) sugere aos professores que “[...] considerem a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração.” E acrescenta:

[...] o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental – a alfabetização emocional. (GOLEMAN, 2001, p. 8).

O QI (quociente de inteligência) e o QE (inteligência emocional) não são opostos, mas apenas distintos. É raro encontrar pessoas com alto QI e baixo QE e vice-versa, pois há uma interação de aspectos do intelecto e da inteligência emocional, apesar de tratar-se de “[...]”



faculdades semi-independentes, cada uma refletindo o funcionamento de circuitos distintos, embora interligados, do cérebro.” (GOLEMAN, 2001, p. 23).

Ainda, segundo o próprio Goleman (2004),

[...] pessoas com QI alto, mas modesto ou baixo QE, tendem a ser altamente efetivas em domínios racionais, mas em suas próprias vidas e na vida social são insensíveis, arrogantes e inaptos em seus relacionamentos. Pessoas com alto QE, mas QI irregular, tendem a ser leais e confiáveis, com integridade e empatia, persistentes, conscientes e queridas pelas pessoas. O melhor seria ter QI e QE altos.

Saber lidar com as emoções, assim como lidamos com a linguagem e a matemática, é uma aprendizagem que muitos ainda têm a construir. As emoções exigem aptidões específicas. Precisam ser treinadas com esforço e persistência.

A escola trabalha muito bem o lado racional, mas poucas vezes oferece preparo ao aluno para que possa enfrentar as tempestades e/ou oportunidades que a vida impõe. Aqui está a resposta porque algumas pessoas alcançam o sucesso enquanto outras de igual ou maior capacidade intelectual fracassam na vida. “A inteligência acadêmica pouco tem a ver com a vida emocional. As pessoas mais brilhantes podem se afogar nos recifes de paixões e dos impulsos desenfreados: pessoas com alto nível de QI podem ser pilotos incompetentes de sua vida particular.” (GOLEMAN, 2001, p. 46).

Por isso, segundo Arnold ([19--] apud GOLEMAN, 2001, p. 48):

[...] a inteligência acadêmica não oferece praticamente nenhum preparo para o torvelinho – ou para a oportunidade – que ocorre na vida. Apesar de um alto QI não ser nenhuma garantia de prosperidade, prestígio ou felicidade na vida, nossas escolas e nossa cultura, privilegiam a aptidão no nível acadêmico, ignorando a inteligência emocional, um conjunto de traços – alguns chamariam de caráter – que também exerce um papel importante em nosso destino pessoal. A vida emocional é um campo com o qual se pode lidar, certamente como matemática ou leitura, com maior ou menor habilidade, e exige seu conjunto especial de aptidões. E a medida dessas aptidões numa pessoa é decisiva para compreender por que uma prospera na vida, enquanto outra, de igual nível intelectual, entra num beco sem saída: a aptidão emocional é uma metacapacidade que determina até onde podemos usar bem quaisquer outras aptidões que tenhamos, incluindo o intelecto bruto.

Pessoas emocionalmente competentes normalmente levam vantagem sobre os que não o são e alcançam sucesso em qualquer campo de atividade da vida. Têm maior chance de

sentirem-se satisfeitas e dominam mais facilmente os hábitos mentais que alimentam sua produtividade. Quem não domina sua vida emocional acaba travando batalhas internas que não o deixam pensar com clareza, nem se focar em determinado objetivo.

<b>TEORIAS ATUAIS</b>	
Pensamento Complexo	Edgar Morin
Inteligências Múltiplas	Howard Gardner
Inteligência Emocional	Daniel Goleman

Quadro 3 – Teorias Atuais  
Fonte: Elaborado pela autora.

### 3 DA ARTE DO MUNDO PARA O MUNDO DA ARTE

*[...] toda a graça do movimento e harmonia da vida – a própria disposição moral da alma – são determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia.*  
(Read, 2001, p.67)

A partir da análise das teorias clássicas e contemporâneas, realizada no capítulo 2, passamos, diante da questão cognição/emoção, a refletir, à luz das idéias de Platão, sobre a possibilidade da arte ser colocada no mesmo patamar da ciência, uma vez que a ação pedagógica deve incluir também a expressão. Cada vez mais se faz indispensável ofertar situações em que a expressão seja o foco da atividade e não um transbordamento indesejado, que tenderá a ser contido. Afinal, “Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação desta realidade.” (BARBOSA, 2005, p. 5).

Num segundo momento, percorremos a trajetória do ensino da arte em nosso país. Está marcada por momentos que têm como foco a comunicação das verdades interiores, entremeados por momentos em que a razão predomina.

#### 3.1 A ARTE DO HOMEM É SUA PRÓPRIA NATUREZA

A análise da trajetória escolar brasileira nos mostra que a educação é fruto do desenvolvimento industrial, que associou o aumento da escolaridade a ganhos de produtividade e de renda. A escola, a serviço do modelo de desenvolvimento, procura aumentar os níveis educacionais da força de trabalho, movido por estes fins. Investe-se no ensino da linguagem, das habilidades específicas para os negócios.

Sob esta perspectiva, o trabalho com artes foi visto como acessório e, por alguns, até como “perda de tempo”. Não prepara para o mercado de trabalho. Isso se deve à errônea idéia de que o pensamento lógico é frio, cerebral, calculista, enquanto as emoções são causa de atitudes impulsivas, impensadas.

A grade curricular das instituições de ensino continua dividida em disciplinas essenciais e outras complementares. Esta divisão se faz de forma explícita e se materializa na

carga horária, destinada a cada componente curricular. Ela indica quais são as disciplinas valorizadas e quais não. Um dos critérios para esta divisão é a polaridade cognitivo-afetiva.

A escola opta por um currículo positivista quando prioriza as ciências exatas, que analisam o mundo, em detrimento das ciências humanas, que explicam o comportamento entre os seres humanos. Presume-se que as relações entre as pessoas e o autoconhecimento são espontâneas, naturais e não necessitam de uma orientação, um acompanhamento rigoroso, exato como acontece em Física, Matemática, Química.

A escola ainda não percebeu que as maiores tragédias humanas se deram por graves problemas de relacionamento e não de cálculo!

Almeida (2004, p. 14) nos lembra:

Na perspectiva de Wallon, a vida emocional deve ser considerada por todos os que participam das atividades cotidianas dos indivíduos. Desse modo, é necessário que o professor conheça o fenômeno emocional para conseguir quebrar o ‘circuito perverso’ em que se vê envolvido e reagir corticalizadamente; em outras palavras, que conheça os seus alunos no aspecto não somente cognitivo, mas também emocional. Assim é mais fácil garantir a otimização das interações, das trocas entre parceiros e de qualquer outra experiência vivida na escola que exerça sensível influência na estrutura da personalidade da criança.

Cury (2007 apud MONTE-SERRAT, 2007, p. 12) afirma que “Quem não souber navegar nas águas da emoção poderá viver uma existência intelectual miserável, ainda que tenha sucesso social e ilibada cultura acadêmica.” Assim, tão ou mais importante quanto ler, escrever, somar, dividir, localizar continentes é o autoconhecimento e o conhecimento das pessoas com quem convivemos.

Morin (2002, p. 93) diz:

Nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma a compreensão. A compreensão não pode ser quantificada. Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Na verdade, tanto as disciplinas científicas, quanto a arte, a religião, a política, a ética são maneiras diferentes de explicar simbolicamente as experiências coletivas e o mundo em geral. O sistema educativo vigente, que organiza seu currículo justapondo áreas de

conhecimento, priorizando umas em detrimento de outras, cria surpreendentes lacunas.

Nesta direção, Moreno et al. (1999, p. 44) afirmam:

Tomemos como exemplo as matérias que, tradicionalmente, continuam sendo ensinadas na escola e lancemos uma rápida olhada em suas origens. Veremos que aquelas que se consideram fundamentais já eram cultivadas pelos pensadores gregos (Matemática, Gramática, História, Física). Mesmo que os conteúdos, naturalmente, tenham variado a partir dos avanços realizados ao longo dos séculos, os campos temáticos – fragmentados, subdivididos e especializados – continuam sendo os mesmos.

E continuam (MORENO et al., 1999, p. 44), justificando o porquê disso:

A razão parece evidente: foram os antigos pensadores – os considerados ‘pais’ da nossa cultura – que decidiram, em função de seus interesses, quais eram os campos de conhecimento sobre os quais valia a pena pensar, dentre vários outros possíveis, e essa escolha tem prevalecido através dos séculos, ampliando-se e diferenciando-se.

O século XX fez um gigantesco avanço em relação às especializações disciplinares e, como consequência, fragmentou o conhecimento em campos específicos de saberes. O resultado funesto desta engenharia é a separação entre humanidades e ciências. As ciências se separam em disciplinas hiperespecializadas e não mais se comunicam. Já o desenvolvimento das ciências humanas parou no tempo e está hoje em desvantagem, comparativamente às ciências exatas. Morin (2002, p. 40), assinala esta fragmentação e falta de diálogo entre ciências exatas e humanas:

[...] as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo.

Não tem como não questionar e, até mesmo, duvidar da veracidade dos saberes cristalizados da instituição escolar. Além de uma reforma curricular e metodológica, urge contemplar a diversidade e a complexidade psíquica de todos os membros envolvidos na “grande embarcação”, que é a escola. “O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a

afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento.” (MORIN, 2002, p. 23).

Os conhecimentos intelectualizados, que fizeram com que a humanidade desse tantos passos à frente não são os únicos possíveis. O universo humano, que diz respeito aos sentimentos, às relações interpessoais, está excluído da escola que não os julga dignos de serem discutidos, estudados, aprendidos.

Jaensch ([19--] apud READ, 2001, p. 63) diz que:

O intelectualismo do sistema mais antigo não está na ênfase dada a certos assuntos (p. ex., as ciências na universidade), quanto na predominância do ideal do lógico, que permeia igualmente todas as disciplinas. Uma mudança realmente fundamental nesse sentido não deve ser esperada tanto dos novos currículos ou de um reajuste da relativa importância das diferentes disciplinas nas universidades, mas da substituição desse ideal enganoso por concepções mais corretas com relação à psicologia do pensamento, particularmente o pensamento da criança.

A ênfase que a escola dá às ciências exatas, em detrimento das humanidades, provoca a falta de conhecimento de quem é o homem e a humanidade. Os sentimentos e emoções humanas poderiam servir de ponte entre o conhecimento cotidiano e acadêmico.

O embrutecimento humano a que assistimos hoje exige que se traga para o cenário da educação o tema da afetividade, que não tem vez na escola, uma vez que prioriza a racionalidade científica.

Sentimentos, valores e emoções, enquanto aspectos presentes na vida de todo homem, podem trazer um sentido renovado para a escola. É preciso trabalhar o aluno sob todas as suas dimensões, contemplando aspectos como afetividade, percepções, expressão, sentidos, crítica, criatividade...

As mudanças, não são tão simples de serem realizadas. Abandonar verdades interiorizadas como absolutas é muito difícil. A educação, a escola e seus professores têm a oportunidade histórica de permitir-se a crise da mudança. Estar aberto, inquieto, refletindo sobre o cotidiano pedagógico e se perguntando sobre o futuro poderá levar à uma mudança de paradigmas.

Toda evolução desorganiza (o sistema), transforma e reorganiza. Segundo Morin (2002, p. 82): “[...] as grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem constituir verdadeiras metamorfoses.”

Não podemos esquecer que na educação lidamos com pessoas, com grupos, com idéias

e com relações. A questão é mudar a forma de educar, buscando estratégias que permitam um desenvolvimento humano polivalente, flexível e criativo. “É preciso situar no eixo central do currículo a aprendizagem das competências cognitivas, afetivas e sociais necessárias para o estabelecimento de relações pessoais equitativas e satisfatórias.” (SASTRE; MORENO, 2003, p. 131).

A reestruturação da escola passa por deixar de priorizar o desenvolvimento cognitivo lógico-matemática em favor da formação integral do ser humano, munindo-o de competências que o habilitem a lidar consciente, crítica, democrática e autônoma com os saberes (idéias e opiniões existentes), com a pluralidade cultural, com os sentimentos e as emoções, presentes nas relações que estabelece consigo e com os demais. O processo educacional está no compromisso de educar mais para a vida e menos para o mercado.

Para Monte-Serrat (2007, p. 57):

Educar as emoções é dotar o indivíduo de recursos e estratégias de conduta, cognitivas, emocionais e de relacionamento interpessoal, que lhe permitam ter maior controle de sua própria pessoa em meio a todas as pressões que todos hoje somos obrigados a suportar; é buscar um maior conhecimento dos fenômenos emocionais, o desenvolvimento da consciência emocional e da capacidade de administrar as emoções e alimentar uma atitude positiva diante da vida.

Educar as emoções significa proporcionar uma efetiva educação afetiva!

A educação não tem mais como não fundamentar-se em conteúdos éticos, em que a tomada de consciência dos sentimentos seja fundamental na formação psíquica e moral do aluno. Afinal, sem conhecer os sentimentos e as emoções próprias e dos semelhantes não tem como agir eticamente.

Segundo Araújo (2003, p. 157):

[...] estamos falando de uma educação em valores em que as dimensões cognitiva, afetiva, biológica e sócio-cultural, assim como os universos físico, interpessoal e sociocultural das relações humanas, são considerados no planejamento curricular e nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Para Read (2001, p. 67), faz-se necessário, novamente, lembrar dos princípios da teoria de Platão, lida e comentada por mais de vinte séculos, mas ainda não colocada em prática:

O que Platão propôs, embora muito simples e explícito, foi algo muito mais fundamental. Ele afirmou como os modernos psicólogos, que toda a graça do movimento e harmonia da vida – a própria disposição moral da alma – são determinadas pelo sentimento estético: pelo reconhecimento do ritmo e da harmonia.

E complementa: “Mesmo quando se trata de raciocinar, acrescenta Platão, o método estético terá dado ao homem aquele instinto de relacionamento que é a chave da verdade.” (READ, 2001, p. 67)

Para Moreno et al. (1999, p. 141),

Os saberes que alunos e alunas constroem enquanto aprendem a analisar as emoções e os sentimentos invalidam a linha divisória com a qual se pretende separar o emotivo e o racional. Cada um desses setores não passa de uma maneira particular de tratar os fatos que configuram a realidade que os engloba.

O desenvolvimento do caráter autocriador do homem é indispensável na formação dos jovens de nossos dias. Fica facilitado se se considerar o ser humano como um todo e se se investir na formação de habilidades, conhecimentos e experiências estéticas, que contribuam na formação das competências criativas e na solução de problemas. Esta é a maneira eficaz de tornar o homem sensível, humano, uma vez que não se pode aprender ou ensinar sentimentos e emoções como se faz num treinamento.

A educação pela arte pode ser resumida e entendida a partir do dogma de Platão que diz: “A disciplina da Arte precede e determina a disciplina da consciência.” (READ, 1986, p. 10). Não foi à toa que Rousseau considerou Platão o maior dos educadores.

Platão encontrou a fonte da justiça humana no mundo físico, em coisas concretas que ilustram a harmonia e a divina proporção do universo. Baseou seu sistema de educação no estudo das artes que incorporam essas leis – a música, a poesia e a dança.

A regeneração moral da humanidade é alcançável através de uma educação moral, que não se fará por preceitos morais, mas mediante a prática moral, que na verdade advém de educação por disciplina estética.

Read (1986, p. 15) resume o pensamento de Platão, nesta belíssima e profunda reflexão:

Este é o meu credo: que a perfeição na arte deve surgir da sua prática – da disciplina com instrumentos e materiais, com a forma e a função. Creio que é



um erro definir um mundo da arte e colocá-lo à parte da vida. Creio que é um erro confinar o ensino da arte à apreciação artística pois a atitude aí implícita é por demais desvinculada de todo o resto. Creio que a arte deve ser praticada para ser apreciada, e ensinada em aprendizado íntimo. Creio que o mestre não deve ser menos ativo que o aluno. Pois a arte não pode ser aprendida por preceito, por instrução verbal qualquer. Ela é, falando com propriedade, um contágio, e se transmite como o fogo de espírito para espírito.

Uma educação baseada na reflexão, na tomada de consciência dos próprios sentimentos e emoções e, acima de tudo, na ação sobre toda arte que nos rodeia, traduz o interior do homem. Propor mudanças desta natureza é tarefa que implica repensar o currículo, sem temer prejudicar interesses e estruturas consagradas pela tradição.

Pena que hoje muitas pessoas não entendem a natureza da arte e a ligação entre formas de arte, a bondade e a nobreza da alma. “O preconceito contra a arte é o resultado de uma visão limitada ou de um estreito âmbito de sensibilidade.” (READ, 1972, p. 10). Caracterizada como periférica e minoritária em importância, na relação com o sistema produtivo, a arte foi considerada um “luxo”, um acessório que não contribui para as necessidades econômico-sociais.

Não será este preconceito fruto do desconhecimento? Afinal, que se entende por arte? Que é educação? Como educar através da arte? A arte pode ser definida como “[...] o esforço da humanidade por atingir a integração com as formas básicas do universo físico e com os ritmos orgânicos da vida.” (READ, 2001, p. 121). Barbosa (2005, p. 4) complementa Read quando diz: “Arte é qualidade e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras. E o limite da nossa consciência excede o limite das palavras.”

Em uma sociedade democrática, educação é desenvolvimento individual do ser humano, ao mesmo tempo em que promove também sua consciência e sua reciprocidade social. Educado será quem conseguir realizar totalmente sua individualidade na sociedade orgânica a que pertence. Segundo William Godwin (1797 apud READ, 1986, p. 17), “O verdadeiro objetivo da educação, como o de qualquer outro processo moral, é a geração de felicidade.”

Já para Read (1986, p. 18):

Todas as palavras de uso possível para expressarmos o propósito da educação: ensino, instrução, criação, disciplina, aquisição de conhecimento, aprendizagem forçada de maneiras ou moralidade – todas elas se reduzem a

dois processos complementares, que podemos descrever com propriedade como ‘crescimento individual’ e ‘iniciação social’.

[...] o objetivo da educação, como o da arte, deve ser a preservação do todo orgânico do homem e suas faculdades mentais, de modo que, à medida que ele passa da infância para a condição de adulto, da selvageria para a civilização, retenha, não obstante, a unidade de consciência que é a única fonte de harmonia social e felicidade individual. (READ, 2001, p. 74).

Platão já propunha que a arte é um modo de educar, um método de aprendizagem de todo e qualquer componente curricular. Ressaltou a influência da música na criança. Segundo ele, o ritmo e a harmonia mergulham profundamente na mente em desenvolvimento. Essas mesmas qualidades se dão na pintura e em todas as artes manuais. Nessas atividades a graça e a falta de graça encontram lugar.

A falta de graça, ritmo e harmonia estão relacionados com o mau estilo e o mau caráter, enquanto a presença da graça e da harmonia resulta numa postura nobre, num corpo grácil e num espírito moderado.

Chamamos atenção, ainda, para o que Platão enfatizou:

Isso ocorrerá bem antes de que a criança esteja pronta para a razão, porque irá inculcar o que ela chama ‘instinto de relação’, e é desse instinto que a própria razão depende. De posse desse instinto, a criança não errará em atos ou em pensamentos. (READ, 1986, p. 22).

Read (1986, p. 23) explica o que seja “instinto de relação”:

[...] o objetivo da educação deve ser associar sentimentos de prazer com o que seja bom, sentimentos de dor com o que seja mau. Ora, esses ‘sentimentos’ são estéticos – um fato que pode ter sido óbvio para os gregos. A palavra ‘estética’, como a usamos, é fria e abstrata, mas indica uma relação que para os gregos era bastante real e orgânica, uma propriedade das reações fisiológicas que têm lugar no processo de percepção.

Para Platão, deviam associar-se certos ritmos, melodias e proporções abstratas a sensação de prazer e à sensação de dor pelas qualidades opostas de desarmonia e feiúra com o mal enquanto a mente da criança ainda está aberta a este tipo de influência, pois a primeira consciência infantil é a do prazer e da dor. Este é o domínio em que a alma adquire a virtude ou o vício.

Platão, juntamente com Rousseau, quis dizer que a “[...] educação deveria fluir através

dos sentidos, dos membros e dos músculos, e não primordialmente através da faculdade de abstração.” (READ, 1986, p. 12). A arte pode e deve ser o canal de libertação do homem para uma vida mais criativa e equilibrada, a partir da profunda compreensão dela.

### 3.2 REVENDO O ONTEM E O HOJE DO ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Platão fracassou na persuasão de seus patrícios atenienses e dos reis-filósofos de seu tempo, de adotarem sua proposta educacional.

Durante séculos, muitos admiraram seus escritos sobre atividade artística como meio educacional sem, no entanto, cogitar de sua aplicabilidade. Comênio foi o primeiro filósofo e educador depois de Platão que enxergou, na atividade artística, valiosas vantagens pedagógicas, mesmo tendo caráter de jogo.

Johann Heinrich Pestalozzi, educador suíço e fundador da Escola Primária Popular, tentou, por primeiro, imprimir à criação artística feição de aprendizagem metódica e sistemática, o que, em essência, é contrário à natureza da criança. Notabilizou-se como um educador preocupado com a educação de seu tempo.

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um dos muitos filósofos e educadores que, seguindo Pestalozzi e seus antecessores, se debruçou sobre esta questão, mas acabou por conseguir apenas resultados intelectualistas.

O primeiro período do ensino da arte no Brasil situa-se entre 1549 e 1808. Tinha em suas bases a transformação do Barroco Jesuítico de Portugal. O barroco pode ser considerado o primeiro signo nacional e o primeiro produto cultural brasileiro, fruto de transformação criativa do povo brasileiro.

Vários fatores contribuía no não desenvolvimento da Arte-Educação. Para exemplificar, citamos o preconceito do homem da arist109- 110), diz que “Na educação jesuítica, a disciplina era rígida, a metodologia era única, assim como o professor, que também era único ao longo da vida escolar.” Evitavam-se as belas artes por julgar que estimulavam os sentidos, o que não era desejável.

De 1808 a 1870, o Brasil sofreu uma de suas maiores influências: a vinda da Missão Artística Francesa. Inicia-se então a nova história da pintura do séc. XIX. A Missão era formada por uma equipe de artistas e artífices, contratada em Paris, para dar condições rigorosas ao ensino das artes e ofícios no Rio de Janeiro. Assim, os brasileiros correspondiam

às crescentes exigências do desenvolvimento cultural e às expectativas do desenvolvimento industrial.

Mais uma vez o curso natural da evolução artística do Brasil foi abruptamente interrompido e o Barroco, já com características locais, foi substituído pelo Neoclássico. Os artistas locais, na sua maioria provenientes das camadas populares, viram seu prestígio reduzido e sua formação questionada. A concepção popular foi substituída pelos novos conceitos burgueses de arte.

D. João VI tentou criar escolas técnicas e científicas no Brasil, que enfrentaram grandes dificuldades. Assim, em 1817, em Vila Rica, em 1818, na Bahia, e em 1856, o Liceu de Artes e Ofícios de Bethencourt Silva não logrou sucesso.

A nova escola recebeu em 12 de agosto de 1816 o nome de “Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios”, em 12 de outubro de 1820, foi denominada “Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil” e, em 23 de novembro de 1820, teve o nome trocado para “Academia Imperial de Belas Artes”. Somente veio a funcionar em 5 de novembro de 1826 com um ensino apegado às raízes acadêmicas e distanciado da realidade brasileira. “A aprendizagem se dá através da mimese – cópia de “modelos” e do “natural” – pela repetição mecânica de modelos, e não por imitação ativa sobre o modelo da natureza ou da cultura.” (IAVELBERG, 2003, p. 110).

A década de 1870 foi um período de transformação cultural, com a industrialização em crescimento. A Arte-Educação representava então um meio de preparação de profissionais para o trabalho em fábricas ou serviços artesanais e aí se dá a guerra entre as Belas Artes e as Artes Industriais.

Nas décadas de 1870 e 1880, os políticos brasileiros, influenciados pelo liberalismo americano e pelo positivismo francês, incluíram o desenho geométrico nas novas leis educacionais com o objetivo de desenvolver a racionalidade.

Walter Smith, diretor de arte-educação em Massachussets e autor de vários livros sobre o ensino do desenho, identificado com as idéias sobre formação profissional, teve seu pensamento largamente difundido e implantado no Brasil pelo educador Abílio César Pereira Borges.

O método de Walter Smith tornou-se a base do ensino do desenho no Brasil por quase trinta anos. Afirmava que o ensino do desenho era pré-requisito para o letramento. Para ele, a escrita não passava de um desenho feito de sinais associados aos pensamentos. Sua teoria não deixava espaço à ação, à reflexão, à experiência e à conquista de novos saberes em artes.

Era comum copiar modelos de outros países, o que gerava fervorosas discussões. É

desta época a disputa entre positivistas e liberais, que acabou na vitória do liberalismo, em 1890, quando se dá a reforma republicana, denominada Montenegro.

Na pedagogia tradicional, o desenho adquire uma grande importância e a aquisição dos conhecimentos é feita através dos modelos desenvolvidos pelos adultos, tais como análise lógica, abstrata, reduzindo o ensino a um processo mecanizado, desvinculado do cotidiano. O professor é o detentor de verdades absolutas a serem repassadas aos alunos.

O educador Rui Barbosa defendia a idéia de que a independência econômica do Brasil dependia da capacitação profissional do povo, o que contribuiu para tornar o desenho obrigatório nas escolas públicas.

A exemplo de Platão, Rui Barbosa apregoava a arte como a base para uma sólida educação popular no Brasil e usava o sucesso nas escolas públicas americanas como modelo para a implantação da arte na escola secundária.

Em 1920, com as tentativas de reforma de Sampaio Dória, inclui-se a Arte na escola primária como auxiliar das demais disciplinas. As crianças não tinham liberdade para interpretações individuais nas produções dos desenhos, que objetivavam uma representação quase real dos modelos naturais.

Entre 1914 a 1927, se realizaram as primeiras análises da expressão infantil através do desenho. Na segunda metade do século XIX, os métodos abstratos e acadêmicos da aprendizagem artística foram substituídos por uma atividade criadora e expressiva, baseada nos estudos de psicologia infantil.

Em São Paulo, o professor Ugo Pizzoli, catedrático da Universidade de Modena da Itália e diretor da Escola Normal daquela cidade, promoveu cursos com o objetivo de capacitar os professores, a fim de que estes fossem capazes de analisar o desenho infantil, concebido como meio para compreender processos mentais.

Estes estudos foram determinantes para o entendimento da criança em toda a sua complexidade, sem reduzi-la a um adulto em miniatura.

O primeiro progresso na arte-educação ocorreu em 1922 com a Semana de Arte Moderna. Mário de Andrade (1823-1945) e Anita Malfatti (1878-1935), influenciados pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud, lançaram a idéia da “livre-expressão” para crianças, criando classes de artes, semelhantes às inovadoras classes de Franz Cizek.

Mário de Andrade, poeta, folclorista e crítico de arte, influenciado pelas idéias de Luquet, comparou a arte infantil com a arte primitiva. Escreveu vários artigos sobre a arte infantil. Dirigiu pesquisa sobre a expressão da criança e organizou na Universidade do Distrito Federal um curso de história da arte, onde a arte da criança era focada como autêntica

e espontânea expressão. Também criou parques e bibliotecas infantis à frente do Departamento de Cultura de São Paulo.

Anita Malfatti, influenciada por Homer Boss, dirigiu cursos na Escola Americana e em seu ateliê.

Na época, John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano, influenciou os teóricos que, no mínimo, repensaram suas posições. É possível identificar várias fases no desenvolvimento de seu pensamento sobre arte e ensino: a naturalista, - a arte como representação da natureza -, defendendo o desenho de observação como maneira de desenvolver a capacidade de ver e representar; arte como experiência, - produção e percepção, fazendo da arte um auxiliar na resolução de problemas.

John Dewey defende a democratização da educação, pela adoção de uma pedagogia objetiva, direta, eficiente, sobretudo experimental.

A partir da Semana de Arte Moderna firma-se a idéia de que arte é expressão de sentimentos, que não pode ser ensinada, mas apenas expressa.

Contudo, Barbosa (1985, p. 14), lembra que “[...] a idéia de livre-expressão somente alcançou a escola pública durante os anos 30, quando outra crise político-social, a mudança de oligarquia para democracia, exigiu reformas educacionais.”

Barbosa (1995, p. 45) ainda ressalta:

De 1937 a 1945, o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, entrouvrou a dinâmica educacional, possibilitando a solidificação de inúmeros clichês pedagógicos, entre os quais aquele que caracteriza a Arte na Educação como função de liberação emocional.

O progresso mais uma vez foi freado quando o Estado Novo iniciou a repressão no campo da educação. É a época em que a inclusão da arte como livre-expressão nas escolas primárias estava no auge. Na ocasião, muitos professores foram perseguidos e demitidos, quando não pediam demissão em função da forte pressão exercida.

De 1937 a 1945, o estado político ditatorial solidificou o clichê pedagógico, que caracteriza a Arte na Educação com a função de liberação emocional.

Com a queda de Vargas, redobram-se os esforços para redemocratizar a educação.

Na década de 40, constata-se uma considerável perda no interesse pela arte-educação, porém na década de 50, há um renascimento e uma supervalorização da arte como processo de espontaneidade e criatividade. Percebem-se influências de Herbert Read e Viktor

Lowenfeld. Nasce o movimento Escolinhas de Arte. Por intermédio de Lúcio Costa, tem-se acesso ao Bauhaus.

A “Escolinha de Arte do Brasil”, tem início em 1948, no Rio de Janeiro, no corredor da Biblioteca Castro Alves, por iniciativa do artista, pintor, desenhista, caricaturista e jornalista pernambucano Augusto Rodrigues. Ele idealizou uma escola onde a arte fosse trabalhada de forma diferente do que nas escolas regulares, ou seja, onde a arte das crianças realmente fosse valorizada como espontaneidade e auto-expressão. A Escolinha de Arte do Brasil era uma espécie de ateliê. As crianças podiam desenhar e pintar livremente, liberar seus impulsos criadores, escolher seu próprio material, vivenciar situações novas... o que refletia o clima de reafirmação expressionista que dominava o pós-guerra.

Além de continuar com suas classes de arte para crianças, adolescentes e adultos, a Escolinha tornou-se também centro de treinamento para professores de arte. Aprendiam com os arte-educadores da Escolinha que o mais importante é criar um espaço propício ao crescimento do aluno.

As Escolinhas de Arte ofereciam o curso Intensivo de Arte e Educação e, neste sentido, Barbosa (1985, p. 15) ressalta que “Até 1973 as Escolinhas eram a única instituição permanente para treinar o arte-educador.”

As práticas das Escolinhas começaram a se fazer presentes na escola primária e secundária por meio das classes experimentais, criadas no Brasil depois de 1958. Segundo Barbosa (2005, p. XIII-XIV):

As idéias de Lowenfeld na esfera internacional e Augusto Rodrigues na esfera nacional impactavam, então, o ensino da arte com a sua ênfase na livre-expressão da criança. Era o ‘modernismo’ na arte-educação, respondendo com o ‘laissez-faire’ ao excesso de rigidez vigente no ensino da arte, o que, ao longo do tempo acabou gerando um esvaziamento conteudístico neste ensino cuja importância se pretendia resgatar.

O movimento Escolinhas de Arte cresceu e rompeu as fronteiras do Rio de Janeiro. Nasceram as Escolinhas de Arte do Recife com a professora Noêmia Varela, de Bagé, de Santa Maria, de Alagoas, de João Pessoa, de Cachoeiro do Itapemirim...

A iniciativa de Augusto Rodrigues teve total apoio de Clóvis Graciano e Alcides Rocha Miranda, renomados artistas da época, Anísio Teixeira e Helena Antipoff, reconhecidos educadores e até mesmo Paulo Freire, que chegou a fazer parte da diretoria da Escolinha de Arte do Recife.

A Educação através da Arte recuperou a valorização da arte infantil e a idéia da arte baseada na expressão e na liberdade criadoras, que vinha sendo incorporada ao cenário da educação da arte por alguns professores desde a década de 20. Exigia da criança total liberdade de criação, sem intervenção do professor, a fim de chegar ao centro da criação.

Depois dos anos 60, o pouco cuidado em se avaliar os fundamentos da livre-expressão levou inúmeros professores a extremos. Tudo era permitido. Muitas aulas visavam exageradamente à criatividade, distorcendo as idéias inspiradoras de Lowenfeld, Rogers e Guilford. Na intenção de liberar o mundo de arte que o aluno traz em seu interior começam a ser adotados os exercícios de sensibilização com forte influência da Psicologia.

O movimento Escola Nova tem suas origens no final do século XIX, na Europa e Estados Unidos, a partir das pesquisas antropológicas. Eclodiu na escola pública somente entre 1950/1960 numa tentativa de transformar o deficiente sistema de educação. Os educadores da Escola Nova acreditavam que as relações entre as pessoas poderiam ser mais harmoniosas e justas se a educação conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social. Lascaris, Neumann, Spencer, Rouma, Dewey, Lowenfeld, Florence Cane, Marion Richardson são alguns dos nomes fundamentais da nova visão.

A Escola Nova tinha como ideal “aprender fazendo”. As experiências cognitivas partiam do interesse dos alunos. Os líderes afirmavam a importância da Arte-Educação para o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência da criança. Nos PCNs (BRASIL, 1997, v. 6, p. 26), lê-se sobre a tendência escolanovista:

O ensino da Arte volta-se para o desenvolvimento natural da criança, centrando no respeito às suas necessidades e aspirações, valorizando suas formas de expressão e de compreensão do mundo. As práticas pedagógicas, que eram diretivas, com ênfase na repetição de modelos e no professor, são redimensionadas, deslocando-se a ênfase para os processos de desenvolvimento do aluno e sua criação.

Influenciados pelo norte-americano John Dewey, pelo suíço Emile Jacques Dalcroze, pelo artista vienense Franz Cisek, sem esquecer Claparède e Decroly, a Arte-Educação começou a entusiasmar artistas e psicólogos que também a viam também com uma função terapêutica.

O professor de desenho Nereu Sampaio traduziu a visão de Dewey e orientou ricas experiências sobre o desenvolvimento da criança através da arte. Já segundo Fusari e Ferraz (1992, p. 32):



O princípio mais adotado por Dewey é o da função educativa da experiência, cujo centro não é nem a matéria a ensinar, nem o professor, mas sim o aluno em crescimento ativo, progressivo. Esses trabalhos sintetizam suas preocupações com a importância da educação para a sociedade e para a democracia, e enfatizam uma pedagogia mais pragmática e experimental.

Com o americano John Dewey (1859-1952), o inglês Herbert Read (1893-1968), o alemão Viktor Lowenfeld (1903-1960) o ensino de arte na Escola Nova se torna um marco curricular importantíssimo na história das escolas brasileiras. Os professores escolanovistas rompem com as cópias de modelos e de ambientes circundantes, valorizando os estados psicológicos das pessoas.

Nesta época, o ensino da arte tem por base a Psicologia Cognitiva, a Psicanálise e a Teoria Gestáltica. Esta se centra na pessoa como sendo um analista perceptivo e objetivo das Obras de Arte e se diferencia dos pressupostos estéticos e educacionais expressionistas que marcaram a tendência escolanovista.

O trabalho do austríaco Lowenfeld (1903-1960) também se destaca. Escreve, em parceria com W. Lambert Brittain estrutura, o livro *Creative and mental growth* (1947), traduzido para o português sob o título de *Desenvolvimento da capacidade criadora* (LOWENFELD; BRITAIN, 1977). Estrutura as etapas do desenvolvimento da arte da criança e do jovem.

Lowenfeld nasceu na Europa e migrou para os Estados Unidos, após trabalhar em Viena, Áustria. Para ele, a arte deveria ser ensinada fora dos padrões convencionais da sua época, o que requeria proporcionar à criança experiência do seu entorno, aguçando-lhe a curiosidade.

Acreditava que o processo de aprendizagem é bastante complexo, pois envolve a capacidade intelectual, fatores sociais, emocionais, perceptuais, físicos e psicológicos. Segundo Lowenfeld, a capacidade criadora é desenvolvida a partir da oportunidade da criança de criar com o conhecimento de que dispõe. Os sentidos são usados para conhecimento do meio e a formação de um ser integral. Assim a arte se constitui num verdadeiro meio de auto-expressão que brota do pensamento, dos sentimentos e das percepções próprias da criança.

O método Lowenfeld/Brittain pode ser resumido como auto-expressão e criatividade, que utiliza os cinco sentidos como via de aprendizagem. O processo da auto-expressão proporciona o desenvolvimento do eu como fruto da experiência e da auto-confiança, que futuramente serão fundamentais para o artista adulto.

A partir dos anos 60, por causa de uma preocupação com a contribuição da escola na

melhoria das práticas sociais, surgem teorias que buscam a superação do pensamento liberal, mediante um projeto pedagógico progressista. Nasceram as pedagogias “libertadora”, “libertária” e “histórico-crítica” ou “crítico-social dos conteúdos”, também conhecida por “sociopolítica”.

O ensino da arte na escola libertadora e libertária segue as propostas da pedagogia ativa, com ações interdisciplinares a partir de um tema gerador, com ênfase nos saberes de cada grupo ou comunidade. Os saberes externos eram desprezados por configurarem invasão cultural. As práticas não são diretivas e a arte popular, com conteúdo político, era presença forte nas escolas. O professor tinha a função de animador, devendo adotar uma postura dialógica.

A Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire, objetivava a transformação da prática social das classes populares, enquanto a Pedagogia Libertária resumia-se na importância dada à experiência de autogestão, não diretividade e autonomia, vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 40-41).

No fim da década de 70 ocorre a retomada dos estudos teórico-críticos, cujas metas eram conseguir uma escola pública competente e garantir aos alunos acesso aos conteúdos fundamentais.

Para Iavelberg (2003, p. 117):

A escola influencia e é influenciada por determinantes históricos. Nem reprodutivista, nem idealista liberal, a escola crítico-social dos conteúdos valida a experiência do aluno com conteúdos acumulados e em produção para a participação social e o exercício da cidadania consciente.

O professor ensina a arte na experiência pedagógica, devendo ter domínio do saber sobre arte, bem como da metodologia de ensino.

A escola tecnicista instalou-se no Brasil nos anos 60 e 70, visando a uma sintonia com os interesses da sociedade industrial e à preparação dos alunos para o mercado de trabalho. O behaviorismo era a base psicológica da proposta. Segundo Iavelberg (2003, p. 115), “Aprender a fazer [...]” era uma orientação forte da proposta. O professor era responsável pela eficácia do ensino. Seu papel era técnico, “neutro” e “imparcial”. A tendência tecnicista aparece porque se julga que a educação não prepara indivíduos competentes para o exigente mercado de trabalho.

No auge da pedagogia tecnicista no Brasil é assinada a LDB 5692/71, que introduz a Educação Artística no currículo escolar do ensino fundamental e médio. “Isso não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a educação brasileira.” (BARBOSA, 2005, p. 9). A respeito, os PCNs (BRASIL, 1997, v. 6, p. 28) salientam que “[...] a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada ‘atividade educativa’ e não disciplina.”

Apesar da ressalva, julga-se que:

A introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente se se considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos, seguindo os ditames de um pensamento renovado. (BRASIL, 1997, v. 6, p. 28).

Desde então, o ensino de arte passou de um contexto cultural humanístico e científico para um contexto que visa à tecnicidade e à profissionalização. As artes foram responsabilizadas pela abertura em relação às humanidades e à criatividade, pois a filosofia estava eliminada das escolas. Esta obrigatoriedade faz com que o governo federal crie, em 1973 (dois anos após a implantação da lei), os cursos universitários para formação dos Arte-Educadores (Licenciatura em Educação Artística).

O currículo de educação artística na Universidade tinha a pretensão de formar arte-educadores apenas em dois anos, com a aptidão de poder lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, da primeira até a oitava série, e não raro também no segundo grau:

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo os conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em ‘meras atividades artísticas’. Desde sua implantação, observa-se que a Educação Artística é tratada de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos documentos explicativos da lei, ou seja, o Parecer nº 540/77: não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses. Ainda no mesmo parecer fala-se da importância do ‘processo’ de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz um tanto escolanovista, os professores de Educação Artística, assim como os das demais disciplinas, deveriam explicitar os planejamentos de suas aulas com planos de cursos onde objetivos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados (FUSARI e FERRAZ, 1992, p. 37-38).

Em 1973 criou-se a Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte – SOBREART -, de âmbito nacional, filiada à INSEA, mas operando principalmente no Rio de Janeiro e dominada por pessoas ligadas ao poder durante o regime militar. Na década de 80 iniciou a politização dos arte-educadores. Conseqüentemente, surgiram movimentos de organização dos professores de arte: Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo - AESP (1982) -, Associação de Arte-Educadores do Nordeste - ANARTE -, Associação Gaúcha de Arte-Educação - AGA (1984) - e Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil - FAEB (1987) -, Associação dos Profissionais em Arte- Educação do Paraná - APAEP.

Barbosa (2005, p. 14) lembra que:

Em agosto de 1988, as quatorze associações existentes criaram a Federação Nacional sediada por quatro anos em Brasília. A presidência mudou de estado para estado. A SOBREART, sob nova presidência, também pertence à Federação Nacional que no início da década de noventa pôde contar com associações ou núcleos em todos os estados brasileiros.

Como resultado dessa crescente politização dos Arte-Educadores os cursos da pré-escola à universidade passam a ser discutidos em congressos, uma vez que se constata que, apesar da atuação ativa e política, os professores apresentam uma formação fraca e superficial em arte-educação.

Nascem então, de forma lenta mas progressiva, os cursos de especialização para professores de arte universitários. Eram cursos muito rápidos, que se mostravam ineficientes para preparar professores de arte para escolas secundárias. Serviam, apenas, como fonte de aquisição de um diploma, capaz de melhorar o “status” e o salário dos professores universitários.

Barbosa (2005, p. 15), atesta os fenômenos quando diz:

Até os fins dos anos oitenta não existia no Brasil programas de mestrado e doutorado em arte-educação. A Universidade de São Paulo teve o único programa de mestrado e doutorado em artes do país na década de oitenta. A partir de 1982, arte-educação configurou-se como uma das oito linhas de pesquisa da pós-graduação em artes da ECA\_USP, que tem contado com a colaboração de professores da Inglaterra e dos Estados Unidos para ministrar disciplinas. A única oportunidade para um professor de arte no Brasil obter um diploma de mestrado ou doutorado em arte-educação era conseguir uma vaga no Programa de Artes na Universidade de São Paulo que nunca teve mais de treze vagas para Arte-educação. Como resultado, até 1989 tivemos no Brasil apenas uma pessoa com grau de doutorado em arte-educação em artes visuais (Ed. D. Boston University), duas em teatro (PhD France e PhD na Universidade de São Paulo) e uma em educação musical (PhD Canadá).

Paralelamente às tentativas de qualificação dos arte-educadores, “A partir de 1986, o Conselho Federal de Educação condenou a arte ao ostracismo nas escolas.” (BARBOSA, 2005, p. XVII). Neste ano, o novo currículo das escolas de 1º e 2º graus elege a Língua Portuguesa, os Estudos Sociais, as Ciências e a Matemática como componentes curriculares que formavam o núcleo comum. A área de comunicação e expressão, que abrigava a Educação Artística, é eliminada. Numa escrita contraditória, consta um parágrafo que exige a Educação Artística no currículo. Assim, artes não é básico na educação, mas é uma exigência. A importância da arte na escola foi minimizada por esta leitura dúbia.

Na LDB 9394/96, Arte é componente curricular obrigatório, definido nos PCNs de Arte em quatro linguagens: artes-visuais, dança, música e teatro.

A década de sessenta, vê surgirem na cena internacional, alguns pensadores que propunham a volta do conteúdo para as aulas de arte e este movimento vai cristalizar-se na década seguinte, nos Estados Unidos, com o aparecimento do DBAE (Discipline Based Art Education). No Brasil, Ana Mae Barbosa desenvolve um conjunto de idéias que, calcadas nesta formulação matricial, geram a Metodologia Triangular. É o que muitos pensadores denominam de pós-modernismo na arte-educação. (BERG, 2005 apud BARBOSA, 2005, p. XIV).

O texto dos PCNs, vol. 06, mostra que, das várias propostas difundidas no Brasil, destacam-se as que trabalham a arte a partir dos três eixos de aprendizagem significativa nesta área, que compõem a “Metodologia Triangular”: fazer artístico do aluno, apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos de colegas e dos de artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico.

Barbosa (2005) testou e sistematizou a Proposta Triangular (expressão que substitui Metodologia Triangular), no Museu de Arte Contemporânea da USP, entre 1987 e 1993, e nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo entre 1989 e 1992. Segundo Berg (ANO apud BARBOSA, 2005, p. XIV): “[...] na pós-modernidade o conceito de arte está ligado à cognição; o conceito de fazer arte está ligado à construção e o conceito de pensamento visual está ligado à construção do pensamento a partir da imagem.”

Derrubam-se os muros da escola e é possível integrar a educação ao espaço vivificante do mundo, o que ajudará o aluno a construir sua própria visão do universo.

1549-1808	Transformação do Barroco Jesuítico em produto cultural brasileiro
1808-1870	Influência da Missão Artística Francesa
1870	Cisão entre as Belas Artes e as Artes Industriais
1870-1880	Inclusão do desenho geométrico nas leis educacionais
1920	Inclusão da arte na escola primária como auxiliar das demais disciplinas
1914-1927	Primeiras análises da expressão infantil através do desenho
1922	Nasce a idéia da “livre-expressão”
1930	A “livre-expressão” alcançou a escola pública
1937	A arte como “liberação emocional” é solidificada na escola pública
1940	Perda de interesse pela arte-educação
1948	Nasce no Rio de Janeiro a “Escolinha de Arte do Brasil”
1950	Renascimento e supervalorização da arte como processo de espontaneidade e criatividade
1950-1960	Eclode na escola pública brasileira o movimento Escola Nova, com o ideal do “aprender fazendo”
1960	Nascem as pedagogias “libertadora”, “libertária” e “histórico-crítica” ou “crítico-social dos conteúdos” também conhecida por “sociopolítica”
1960-1970	Instala-se no Brasil a escola tecnicista
1970	Retomada dos estudos teórico-críticos a fim de garantir aos alunos da escola pública acesso aos conteúdos fundamentais
1971	É assinada a LDB 5692/71 que introduz a Educação Artística no currículo escolar do ensino fundamental e médio
1973	Criação dos cursos universitários para formação dos arte-educadores (Licenciatura em Educação Artística)
1973-1987	Surgiram movimentos de organização dos professores de arte – associações
1988	As quatorze associações de professores de arte existentes criaram a Federação Nacional
1987-1992	Ana Mae Barbosa testa e sistematiza no Brasil a Proposta Triangular
1996	Os PCNs (LDB 9394/96) definem a arte como componente curricular obrigatório em quatro linguagens: artes-visuais, dança, música e teatro

Quadro 4 – Ensino da Arte no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora.

### 3.3 ARTE SE ENSINA, ARTE SE APRENDE

A arte, enquanto disciplina escolar, tem seu próprio conteúdo. O fazer artístico terá muito mais consistência se estiver apoiado nos estudos que fundamentam as relações entre seus elementos formais. “A arte é vista como linguagem e tem seu discurso específico.” (BUORO, 2003, p. 10).

A arte no currículo escolar é indispensável ao senso de estética, à sensibilidade e à criatividade, habilidades que se aprendem. Arte se ensina, arte se aprende, pois, a criança só pode compreendê-la se a conhece.

Barbosa (2005, p. 4), considera que:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

A produção ou a apreciação de uma obra de arte, desenvolve a percepção e a imaginação, recursos indispensáveis à compreensão de outras áreas do conhecimento humano. Fischer (1973, p. 57), por exemplo, diz:

A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la como a transformá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a humanidade.

A arte não pode apenas ser exigida, mas também definida como uma disciplina com importância igual às demais no currículo. A arte, como os demais componentes curriculares, tem um domínio, uma linguagem e uma história, abrangendo um campo específico de estudos e não se constitui apenas em mera atividade.

Barbosa (2005, p. 7) menciona que:

Talvez seja necessário para vencer o preconceito, sacrificarmos a própria expressão arte-educação que serviu para identificar uma posição de vanguarda do ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta. Eliminemos a designação arte-educação e passemos a falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos,

ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnica que se anunciam.

À vezes, a mudança de termos e expressões se faz necessária devido a mudança de paradigmas, da filosofia a ser defendida. Outras vezes, por questões de abrangência, como nos aponta Pereira (2007, p. 9):

No texto educativo, o termo artes visuais substitui designação artes plásticas para nomear a grande área da visualidade. Isso porque a concepção ampliou-se de artes plásticas – que abrangia as belas-artes – para artes visuais, por incorporar várias manifestações visuais como: desenho, pintura, escultura, gravura e artes gráficas, vídeo, cinema, televisão, grafite, animação.

Atualmente, o mundo do trabalho, que colaborou para deixar de lado o estudo da arte, sofre uma mudança radical. Cada vez mais se exigem pessoas criativas, que raciocinem, que resolvam problemas, capazes de autodeterminar-se, assumir responsabilidades, correr riscos e projetar seu futuro. Estimular o processo criativo é a condição básica para ultrapassar os tradicionais modos de conhecer e fazer.

Morin (2002, p. 21) salienta que:

A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável; dado que as vias de entrada e de saída do sistema neurocerebral, que colocam o organismo em conexão com o mundo exterior representam apenas 2% do conjunto, enquanto 98% se referem ao funcionamento interno, constitui-se um mundo psíquico relativamente independente, em que fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias, e este mundo infiltra-se em nossa visão ou concepção do mundo exterior.

A questão não é um sentimentalismo combatente da razão, mas compreender que na emoção há sempre algo de razão e na razão muito de emoção. Uma iniciação artística verdadeira na escola, precisa passar pela aliança entre ciência e liberdade, felicidade e razão. “Educar as emoções não significa submissão ao irracionalismo, mas preparar o indivíduo para que ele seja capaz de tornar suas emoções inteligíveis para si e para os outros. Sem o domínio de uma linguagem articuladora, não há inteligibilidade.” (BARBOSA, 1985, p. 20).

O mundo dos negócios carece hoje de pessoas com desenvolvimento equilibrado entre conhecimento científico, tecnológico e as relações pessoais e interpessoais. A arte permite que a pessoa tome consciência de suas opiniões e das opiniões de seus semelhantes, e que se



habitue a intervir em público, a descobrir que sua opinião é importante, a escutar as intervenções alheias e a respeitar a vez de se expressar.

Tornar a realidade mais humana e hospitaleira são frutos de uma percepção desenvolvida, de um ser não fragmentado, que se percebe claramente no cotidiano. “A arte como linguagem da beleza, atinge, no íntimo, a pessoa humana, independentemente de raça, credo ou língua. Torna-se, pois, universal, promovendo a união e a integração dos diferentes povos.” (REIS, 1993, p. 14-15).

Com otimismo, Moreno et al. (1999, p. 142), ressaltam que:

Espera-se que o resultado das aprendizagens acadêmicas ultrapasse as paredes da escola, que os alunos apliquem os saberes adquiridos dentro e fora da sala de aula. Os primeiros passos em direção à consecução desse objetivo têm lugar dentro do recinto escolar. A generalização das aprendizagens relacionadas à vida extra-escolar começa com a aplicação dos saberes adquiridos na continuidade de uma aprendizagem sistemática, no transcorrer de atividades de cunho mais espontâneo durante as aulas.

O ensino da arte se reveste, portanto, de um significado que transpõe os limites do exercício de uma técnica de criação, com possibilidades de tornar-se um impulso inicial para o exercício da liberdade do ser em sua plenitude.

Read (1986, p. 46) afirma que:

A arte é uma disciplina que os sentidos buscam em sua percepção intuitiva da forma, harmonia, proporção e integridade ou totalidade de qualquer experiência. Ela é também a disciplina da ferramenta e do material – a disciplina imposta pelo lápis ou pela caneta, pelo tear ou pela roda do ceramista, pela natureza física da tinta, tecido, madeira, pedra ou argila.

E completa:

Mas o principal sobre esta disciplina é que ela é inata: é parte de nossa constituição fisiológica, e está aí para ser incentivada e amadurecida. Não tem de ser imposta pelo mestre-escola ou pelo servente ou bedel; não é uma espécie de tortura física. É uma faculdade inerente à criança que corresponde à simpatia e ao amor, à previsão inteligente dos impulsos e tendências na individualidade da criança. Por essa razão o professor precisa ser acima de tudo uma pessoa e não um pedagogo, antes um amigo que mestre ou professor, um colaborador de paciência infinita. (READ, 1986, p. 46).

Independente de maior ou menor influência da pedagogia tradicional, novista ou

tecnicista, o ensino da Arte, ou Arte-Educação, visa ao desenvolvimento de capacidades e ao conhecimento da arte em si. Prepara os alunos para atuarem melhor como cidadãos inteligentes, sensíveis, estéticos, reflexivos, criativos e responsáveis, humanizando-os e ajudando-os a humanizar o mundo. “Sabemos que arte não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária.” (BARBOSA, 2005, p. 5).

Considerar o ser humano em sua totalidade e não apenas sob uma das suas dimensões individuais ou sociais implica em desenvolvimento da criatividade do educando, tornando-o apto para melhores formas de seu relacionamento com o outro e com o mundo. “Através da arte, o homem se expressa e se comunica. Busca a beleza e o prazer estético, pois a pessoa humana tem necessidade de beleza e perfeição, anseia pelo infinito e pelo absoluto” (REIS, 1993, p. 13).

Apesar das várias linguagens - música, desenho, pintura, teatro... - serem veículos eficazes para a experimentação artística, a liberação da criatividade tem como principal objetivo o aprendizado e a expressão, pois mais importante que o desempenho do aluno numa dessas linguagens é o exercício de sua inteligência e a sensibilidade na busca do seu desenvolvimento integral.

Segundo Lowenfeld e Brittain (1977, p. 10):

[...] quanto mais a criança se afirma, através da produção plástica, tanto melhor se descobre a si mesma e adquire mais autoconfiança: liberta-se da dependência de outrem e se comunica mais abertamente com os demais; assume padrões adultos de conduta e se adapta melhor ao seu ambiente.

Libertar-se da dependência é um passo de aproximação da tão almejada autonomia, meta perseguida por muitas instituições contemporâneas. “O homem cresce interiormente e se integra na sociedade, ao criar a obra e ao conviver com ela. A apreciação artística apura a sensibilidade e forma o gosto estético” (REIS, 1993, p. 14).

Na seqüência, trazemos algumas citações sobre arte, que contribuem com o propósito de nosso trabalho:

- a) “O artista obedece a uma inspiração por assim dizer, subconsciente, como se o impulsionasse uma força irresistível e fatal, nascida das profundezas ignotas de seu ser mais íntimo e profundo.” (BRITO, 1914 apud PENTEADO NETO, 1988, p. 373).
- b) “Podemos conceituar a obra de arte como todo trabalho que nos emociona por sua perfeição, beleza e originalidade.” (REIS, 1993, p. 13).

- c) “A beleza, como a verdade, não vale a não ser quando recriada pelo indivíduo que a conquista.” (PIAGET, [19--] apud PENTEADO NETO, 1988, p. 350).
- d) “A obra de arte não visa a explicar ou a explicitar racionalmente o universo, mas revelar, pelas vias do sentimento (emoção, lirismo, intuição, sensibilidade) momentos - donde sua limitada dinamicidade – do cosmos substancializado ‘plasticamente’.” (PENTEADO NETO, 1988, p. 139 - 140).
- e) “A arte é uma forma de o homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber.” (BUORO, 2003, p. 20).

Assim também procedemos em relação a definições do ensino da arte:

O que a Arte na Escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA, 2005, p. 13).

“O objetivo geral [...] do ensino de Artes Plásticas na escola é desenvolver a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania.” (BUORO, 2003, p. 16).

As citações selecionadas mostram que é difícil definir arte. É um fenômeno material e espiritual simultaneamente. Costa (1999, p. 7) nos fala da diversidade de sentidos do termo “arte”.

Muitos falam em arte referindo-se às obras consagradas que estão em museus, às músicas eruditas apresentadas em grandes espetáculos ou ainda aos monumentos existentes no mundo. Alguns consideram arte apenas o que é feito por artistas consagrados, enquanto outros julgam ser arte também as manifestações de cultura popular, como os romances de cordel, tão comuns no Nordeste do Brasil. Para muitos, as manifestações de cultura de massa, como o cinema e a fotografia, não são arte, ao passo que outros já admitem o valor artístico dessas produções, ou pelo menos de parte delas. Não são poucos os que, mesmo diante das obras expostas em eventos artísticos famosos, sentem-se confusos a respeito do que vêem.

A definição de arte, por si só, não satisfaz, nem responde a tantos questionamentos e anseios. Frequentemente se busca definir o belo. O que levou o homem a envolver-se com

arte desde a pré-história? Qual a função da arte na vida da sociedade? De que forma a história da arte se confunde com a história da humanidade? Quais as relações existentes entre os vários tipos de arte? Qual o sentido e a importância da atividade artística?

Em relação à arte/espiritualidade, Battistoni Filho (1984, p. 9) salienta: “Desde os povos primitivos até hoje, a Arte vem contribuindo para uma melhor espiritualização do homem, que procura cada vez mais assumir-se e conhecer-se para atuar de uma forma mais consciente e livre no mundo.”.

Reis (1993, p. 14) complementa: “Ao criar, o homem sente, no seu corpo material, toda a sua potencialidade espiritual e uma sensibilidade rica, semelhante a uma harpa transcendente, da qual se podem tirar puras, variadas e belas sonoridades.”

Além da dimensão espiritual, a arte é um canal de libertação da personalidade. A análise e leitura de uma obra de arte precisa situar-se no ambiente em que foi concebida, considerar as circunstâncias da época e do lugar, os pensamentos e os sentimentos nela expressos:

Normalmente os nossos sentimentos estão sujeitos a toda a espécie de inibições e repressões; contemplando uma obra de arte, sentimos imediatamente uma libertação, como também uma empatia, que significa ‘uma identificação com’, levando-nos a ter estímulos emotivos (BATTISTONI FILHO, 1984, p. 10).

A formação de seres humanos, na mais complexa dimensão de suas potencialidades e com plenas perspectivas de uma vida feliz, requer educação artística.

Barbosa (2005, p. 5) confirma esta tese ao dizer:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte.

É dignificante e gratificante perceber o belo nas suas múltiplas, diversificadas e paradoxais manifestações:

O belo na natureza e o belo na arte se confrontam e se interpenetram na sinfonia da vida, conduzindo a razão a um questionamento transcendente e interminável, que se prolonga através da história, suscitando transformações na arte, na filosofia, na ciência e na tecnologia. (REIS, 1993, p. 10).

Convém levar as crianças, desde muito cedo, a admirar a beleza como realidade, tanto na natureza quanto na arte. Assim poderão adquirir mais capacidade para compreender o significado da arte na vida. O objeto de arte, carregado de informação, quando lido adequadamente, amplia o repertório, desenvolve a sensibilidade, leva o homem a fazer uma relação profunda consigo mesmo, com o universo e com outros homens.

Prestar atenção à sonoridade que o dia-a-dia nos oferece tanto na natureza, quanto na vida das cidades nos liga à especificidade das coisas e à harmonia do todo. Cada momento, cada local apresenta a sua sinfonia própria. Discernir as tonalidades, as formas, as cores, luzes e sombras próprias de cada ambiente também propicia o mesmo efeito.

Como o ser humano se comporta diante de tantas transformações e manifestações de beleza?

O desenvolvimento da sensibilidade, da percepção para conhecer e compreender o mundo, para entender os fenômenos, para questioná-los e relacioná-los e, enfim para entender a beleza como um presente da natureza e como criação do próprio homem contribui na humanização e na formação integral do ser humano. Barbosa (2005, p. 28) lembra que “[...] a arte facilita o desenvolvimento psicomotor sem abafar o processo criador [...] as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização.”

Na adolescência, a arte supre, em parte, a necessidade da conquista de um equilíbrio emocional. Não menos importante do que as razões catárticas e emocionais que ela propicia é também o desenvolvimento do processo criador. Vejamos o que diz Reis (1993, p. 15):

Ao apreciar a arte concebida em diversos países, sentiremos que os condicionamentos estilísticos locais e individuais apenas enriquecem e tornam mais atraente e variada a linguagem artística que, na multiplicidade de suas manifestações, permanece unitária, pois sua essência é e será sempre universal.

Quando o homem compreende os mistérios da vida, que se revelam nas formas do belo natural e no belo artístico, acaba por desenvolver-se espiritualmente e, conseqüentemente, busca a harmonia na vida. Existe prazer nessa relação. “As atividades prazerosas, em Arte, levam a criança a enfrentar problemas e buscar soluções.” (BUORO, 2003, p. 12). Segundo Reis (1993, p. 13) parece óbvio que: “[...] a arte exprime a vida e assume, por isto, a sua complexidade. É pura linguagem em que se manifesta o máximo

esforço realizado pelo homem a fim de se expressar do modo mais belo, original e perfeito.”

Pareyson (1989 apud BUORO, 2003, p. 25), agrupa as definições de arte, encontradas na história do pensamento ocidental em três vertentes principais: “Elas predominam alternadamente em diferentes momentos históricos: Arte como fazer, como conhecer e como exprimir.”

A arte tem como objetivo o domínio cognitivo, intelectual, afetivo. Por que não dizer também espiritual, suprimindo a velha dicotomia razão/emoção?

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 4.1. ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente dissertação tem por base o paradigma qualitativo, desenvolvido numa abordagem descritivo-interpretativa. Entendemos que este enfoque favorece a compreensão e a interpretação da presença da Arte e/ou da Arte-Educação no currículo escolar. Possibilita uma visão global do objeto em estudo, focalizado como um todo sem, no entanto, deixar de revelar a multiplicidade de seus aspectos. Oportuniza solidez nas interpretações.

A opção pelo procedimento metodológico se deve à concordância com a afirmativa sobre pesquisa qualitativa: “[...] é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Segundo Bogdan e Biklen ([19--] apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13):

A pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Os procedimentos, selecionados para a coleta de informações, apoiam-se na aplicação de entrevista semi-estruturada. Lüdke e André (1986, p. 34) a definem como “[...] a que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

A análise e a interpretação dos dados segue as orientações metodológicas da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1987).

### 4.2 PARTICIPANTES E AMBIENTE DA PESQUISA

Os cenários em que se efetuou a pesquisa são uma escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação e uma escola da Rede Particular, ambas da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Foram fatores determinantes para a escolha destas escolas:

A primeira foi a opção pelas escolas citadas deve-se ao fato de serem instituições em que atuo como professora de Educação Artística. Há dezoito anos na escola particular e há oito anos na escola municipal. Consideramo-nos parte ativa das mesmas, o que nos permite uma compreensão de seus processos e mecanismos de funcionamento. Procuramos manter uma relação de proximidade com os demais professores de artes num clima de liberdade. Isto foi um fator decisivo na obtenção das respostas, pois não constatamos constrangimentos nas entrevistas concedidas.

Segundo Lüdke e André (1986), está ultrapassada a crença de que é necessária uma absoluta separação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, como postula o modelo de investigação positivista. Não aceita que a objetivação do objeto de conhecimento implica, necessariamente na sua subjetivação pelo sujeito cognoscente: “[...] acreditava-se então que em sua atividade investigativa o pesquisador deveria manter-se o mais separado possível do objeto que estava estudando, para que suas idéias, valores e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 4).

Uma vez que não existe a possibilidade da neutralidade científica, da isenção do pesquisador, nem mesmo a possibilidade de abandonar os conhecimentos prévios, necessários à investigação, Lüdke e André (1986, p. 5) afirmam:

[...] o papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador.

A natureza da tese implica que: “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 5).

O segundo fator determinante da nossa escolha foi a possibilidade de poder contar com alunos de classes sociais distintas e, até mesmo, antagônicas no quadro de sua clientela, apesar das referidas escolas se localizarem na mesma área da cidade (Zona Norte) e assim poder verificar se, independente da classe sócio-econômica a que se destina a escola, os arte-educadores encaram da mesma maneira a possibilidade da arte ser um canal de comunicação de afeto de modo semelhante e/ou igual.



Decidimos entrevistar professores com formação superior na área de Artes, bem como de que os entrevistados seriam em igual número nas duas instituições de ensino. Na escola particular atuam, atualmente, quatro professoras de Artes Plásticas. Todas têm formação específica na área. Já na escola municipal não constam do quadro mais de três professores com formação específica na área. É comum e freqüente a coordenação das aulas de artes por professores de História, Língua Portuguesa, pedagogos...

Este “particular” nos levou a descartar a possibilidade de realização da pesquisa nesta escola. Optamos então por uma terceira, também da Rede Municipal, igualmente localizada na Zona Norte, com clientela similar à da escola descartada e também com organização a partir de três ciclos de formação. Assim resguardamos o critério de entrevistar somente professores com formação superior em Artes.

No universo das entrevistadas predomina um nível elevado de escolaridade, representado por cursos de pós-graduação:

Entrevistada 1: Graduação em Artes Plásticas, Licenciatura Plena em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas, Pós-Graduação em Expressão Gráfica;

Entrevistada 2: Licenciatura Plena em Desenho e Plástica;

Entrevistada 3: Educação Artística – Licenciatura Plena, Pós-Graduação em Arte-Educação e Pós-Graduação em Arte Terapia;

Entrevistada 4: Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, Pós-Graduação em Supervisão Escolar e Pós-Graduação em Arte Terapia;

Entrevistada 5: Educação Artística – Licenciatura Plena, Pós-Graduação em Educação Psicomotora e Pós-Graduação em Arte Terapia;

Entrevistada 6: Graduação em Artes Plásticas, Licenciatura Plena em Educação Artística – habilitação em Artes Plásticas e Pós-Graduação em Supervisão Escolar.

Apenas uma das entrevistadas não tem pós-graduação (entrevistada 2), duas têm apenas um curso de pós-graduação, e duas graduações (entrevistadas de 1 e 6). As demais têm duas pós-graduações (entrevistadas 3, 4 e 5).

As escolas têm histórias distintas no que tange à proposta metodológica, número de alunos, tipo de clientela. A escola particular iniciou suas atividades - sob a direção de Pe. Francisco Trappe - para 40 meninos em 13 de janeiro de 1890 e era conhecida pelo nome “Colégio dos Padres”. O Colégio dos Padres trocou de nome em 1897. Passou a se chamar Colégio São José.

No início, funcionou como estabelecimento independente, equiparado ao Ginásio Nacional. Em 1926, por determinação do Intendente Municipal, Otávio Rocha, a Escola

passou a Ginásio Municipal de Porto Alegre. No governo do Presidente Getúlio Vargas, em 1928, tornou-se o Ginásio Estadual Anchieta. Finalmente, em 1943, foi enquadrado na Reforma “Capanema”, autorizado a funcionar sob a denominação “Colégio Anchieta”. A denominação, que entraria na história da instituição e do Rio Grande do Sul - Colégio Anchieta -, é uma homenagem ao Apóstolo do Brasil, José de Anchieta.

Em 1967, após onze anos de obras, inaugurou-se oficialmente o atual prédio, “o novo Anchieta”, situado na Avenida Nilo Peçanha, 1521, bairro Três Figueiras. É desativado então o “velho colégio”, sito à atual rua Duque de Caxias - antigamente chamada de Rua da Igreja -, que não mais comportava as atividades educacionais que vinham num crescendo acelerado.

Em 1972, meninas começaram a ser admitidas ao Colégio. Até então, era exclusivamente masculino e ainda dividido em duas seções: alemã e brasileira. Apesar destas contingências histórico-culturais:

A pedagogia Inaciana é a grande inspiradora do trabalho dos professores no Colégio Anchieta, desde a sua fundação. Os paradigmas de Santo Inácio de Loyola continuam a fazer eco entre os anchietanos na busca da excelência humana e acadêmica. (KLEIN, 2000, p. 28).

O colégio entrou em funcionamento após a Proclamação da República e, de início, os preceitos pedagógicos cristãos tiveram de confrontar-se com os valores do positivismo – doutrina filosófica-científica de Auguste Comte - que encontrou no Rio Grande do Sul terreno favorável ao seu florescimento.

Ao longo de sua existência, o colégio sofreu transformações na linha pedagógica, sem, contudo, afastar-se da orientação advinda de Santo Inácio, por orientação da Companhia de Jesus, ou até mesmo a pedido da Igreja Católica a serviço de quem ela se coloca desde a sua fundação por Inácio de Loyola em 1534.

Nos anos setenta ocorreu uma das mais corajosas rupturas com os processos pedagógicos tradicionais, visando a uma proposta de educação evangélico-libertadora, numa tentativa clara de aplicação escolar das orientações das Conferências Episcopais de Medellín (1968) e Puebla (1979). No começo da década de oitenta, acontece nova mudança e mais profunda, distanciando-se ainda mais do ensino convencional:

Era a aposta numa educação humanizadora e personalizadora, com a promoção da originalidade, da autonomia e da formação de uma consciência social, despertando para uma visão crítica da realidade e impulsionando para ações que levassem a mudanças. (KLEIN, 2000, p. 28).

Hoje, o universo escolar compõe-se de 2957 alunos, distribuídos em 105 turmas, desde a Educação Fundamental de 1º Ciclo ao Ensino Médio, de 112 docentes com regência de turma, de 56 especialistas que integram a Equipe Diretiva e os serviços de Orientação Pedagógica, Educacional e Religiosa, além de 134 funcionários de apoio administrativo. Está sob a direção do Pe. Guido Aloys Johanes Kuhn e mantém-se firme no propósito de formar cristãos para a sociedade e para o mundo, isto é, homens comprometidos na construção de uma sociedade a partir da promoção da justiça e do serviço da fé. “Este compromisso implica em ter a realidade como ponto central dos estudos e atividades, bem como ver o homem como sujeito e agente do processo de ensino-aprendizagem, situado criticamente no seu contexto histórico.” (KLEIN, 2000, p. 29).

A segunda escola, eleita para a pesquisa, situa-se na rua Ana Aurora do Amaral Lisboa, nº 60, bairro Passo das Pedras. É a Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas.

Iniciou suas atividades em 1º de março de 1958. Teve inauguração oficial em 19 de abril do mesmo ano, data em que se comemora o aniversário de Getúlio Vargas, seu patrono. No início, eram quinze professores e quatro funcionários, com sete salas de aula. Dois anos depois ganha mais duas salas.

Em 1980, acresceu-se à escola um prédio de alvenaria, com dois pavimentos. Além das salas de aula e banheiros, a escola passou a contar com sala de artes, audiovisual, laboratório de ciências, sala para Técnicas.

Em 1982 recebe autorização para o funcionamento da 6ª série e em 1983 é autorizada a 7ª série. Em 1984, a escola passa a contar com a 8ª série, oferecendo o Ensino Fundamental completo.

Em 1992 inaugura-se novo prédio com três pavimentos. Nele têm refeitório, cozinha, banheiros para funcionários, professores, meninos e meninas - todos independentes -, salas para professores, para supervisão escolar, para serviço de orientação educacional, para direção e vice-direção, para secretaria, biblioteca, almoxarifado, banco do livro, além de salas de aula.

Em 1993, iniciou o funcionamento do noturno, com o SEJA - Serviço de Educação de Jovens e Adultos - com as Terminalidades Iniciais - 1ª a 4ª série – e, no ano seguinte, a escola passou a oferecer as Terminalidades Finais - 5ª a 8ª série.

Em 1995 a escola recebe os dez primeiros computadores e inicia seu Laboratório de Informática. Em 1997, passa a funcionar a SIR (Sala de Integração e Recursos). Segundo Tezzari e Baptista (2002, p. 146):

[...] a SIR é um espaço paralelo de atendimento, em turno inverso àquele no qual o aluno frequenta a classe comum. Os alunos atendidos passam por uma triagem pedagógica que identifica a necessidade de uma ação específica e complementar, a ser desenvolvida por um profissional da educação especial. Há ênfase em atividades alternativas às aquelas desenvolvidas em sala de aula, partindo-se dos recursos apresentados pelo sujeito.

Em 1998, a escola trocou a sua antiga organização por séries pelo sistema de ciclos, - reformulação pedagógica encaminhada pela secretaria Municipal de Educação -, acompanhando o restante da Rede Municipal de Porto Alegre. No primeiro ano foram introduzidos o 1º e 2º ciclos e, em 1999, o 3º ciclo. A visão do currículo como processo desencadeou um movimento dialético de ação-reflexão-ação, com forte caráter inclusivo. Até hoje o Ensino Fundamental se estrutura em três ciclos de formação, à semelhança dos ciclos da vida.

Cada ciclo tem duração de três anos: I Ciclo – infância-, dos 6 aos 8 anos; II Ciclo - pré-adolescência -, dos 9 aos 11 anos e 11 meses; III Ciclo – adolescência -, dos 12 aos 14 anos e 11 meses. Os alunos são agrupados por faixa etária e em cada ciclo há um conjunto de princípios e conhecimentos que orientam o trabalho pedagógico, assim como a trajetória ao longo dos três ciclos de que não nos ocuparemos aqui.

O grande número de alunos com defasagem “série-idade”, que não poderiam ser enturmados no ano-ciclo correspondente à sua idade, fez com que surgissem as Turmas de Progressão. Têm como objetivo a superação das dificuldades. Uma vez que o tempo-ano destas turmas é diferente, os alunos podem avançar para o ciclo seguinte à medida que apresentem condições necessárias para dar prosseguimento à sua socialização e aos seus estudos, ou seja, na medida em que superam a defasagem existente entre a faixa etária e a escolarização.

Em virtude do aumento de turmas, são construídas mais três salas de madeira em regime emergencial. Já em 2000 - por decisão do Orçamento Participativo da SMED - um processo de participação política da população em decisões do Governo Municipal, construiu-se um palco com camarim. A escola recebe ainda equipamentos necessários ao acolhimento dos alunos com deficiência visual e atende a clientela das escolas da rede das regiões Norte e Leste, que necessitam desse tipo de aparelhagem.

A clientela é, em sua grande maioria, formada por pessoas de baixa renda, constituída principalmente por assalariados. Muitos pais vivem de biscates. Fazem serviços mal remunerados como pinturas, auxiliar de construção civil, serralheiro, vigia noturno,

carroceiro, camelô... enquanto as mães são donas-de-casa, empregadas domésticas e diaristas, faxineiras em firmas ou residências.

A escola representa um pólo integrador da comunidade, que nela participa ativamente, compondo com professores e funcionários, o Conselho Escolar. Desde 2005 também é usada como espaço para reuniões comunitárias e atividades recreativas - cursos de artesanato, informática, capoeira, futebol, xadrez,... -, fazendo parte do Programa “Escola Aberta”. Ainda neste mesmo ano, a escola passou a sediar quatro turmas do Pró-jovem, no turno da noite, programa do Governo Federal que visa à aceleração dos estudos.

Em 2007 iniciou a Oficina de Robótica, que oportunizou a participação dos alunos na Regional de Porto Alegre na “First Lego League - Desafio Energético” - com dois dias de duração.

Atualmente a escola conta com 1200 alunos, atendidos por 84 professores em salas-ambiente - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Filosofia, Matemática e Ciências, Sócio-Histórica e Geografia, e a sala Multidisciplinar, de Artes e Educação Física -, sob a direção da professora Nara O. Dietrich.

No decorrer dos cinquenta anos de sua existência, esta escola pública procurou manter-se atualizada e fiel às orientações da Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre (SMED) e às diretrizes educacionais, emanadas do Conselho Estadual de Educação (SEC) e do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), para atender às necessidades da comunidade.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Coletamos os dados, seguindo o seguinte cronograma:

- a) solicitação de carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação (SMED) e à direção da escola particular, Colégio Anchieta, na condição de aluna-pesquisadora, pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), para o desenvolvimento da Pesquisa;
- b) solicitação de permissão à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) e à direção da escola particular, Colégio Anchieta, para efetuar

entrevistas com a intenção de desenvolver a pesquisa, após apresentação do Projeto e da carta de apresentação;

- c) apresentação da pesquisadora às escolas escolhidas para exposição dos objetivos da pesquisa e agendamento das entrevistas com professores de Arte dos respectivos estabelecimentos, seguindo orientações e encaminhamentos das direções das escolas pesquisadas;
- d) preenchimento do Termo de Consentimento pelos professores de Arte para a realização da pesquisa e para a utilização dos dados coletados para fins de estudos sobre a disciplina de Arte-Educação e /ou Educação Artística nos currículos das escolas pesquisadas.

Procuramos dar conta da solicitação feita por Lüdke e André (1986, p. 37), quando lembram que:

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É importante que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder as questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas [...]

Após coleta e seleção dos fatos que interessaram, sobre o assunto da pesquisa em questão, procedemos à análise dos mesmos e chegamos às conclusões que, a partir deles, confirmam as idéias (teses) que abordamos ao longo de nosso trabalho.

Na seqüência, apresentamos os principais instrumentos utilizados no encaminhamento e resolução da presente pesquisa.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestranda: Márcia de Lima Carneiro Neves

Orientador: Dr. Juan José Mouriño Mosquera

### Termo de Consentimento

Pesquisa: “Afetividade e expressão artística na escola: como os arte-educadores encaram o papel da arte”

Objetivos da pesquisa:

- investigar a forma como os arte-educadores entendem a arte enquanto canal de comunicação entre o mundo interior e o mundo exterior;
- perceber se os arte-educadores têm consciência da potencialidade da arte como expressão de afetividade e qual a importância e relevância disso?
- analisar a forma como a arte está sendo utilizada na escola.

Entrevistas:

As entrevistas serão realizadas individualmente com respostas registradas por escrito.

Nos capítulos de análise, utilizaremos trechos das entrevistas realizadas, mantendo o sigilo da identidade do entrevistado.

Eu, \_\_\_\_\_, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização da entrevista, que tem por objetivo pesquisar afetividade e expressão artística na escola.

\_\_\_\_\_  
Nome do entrevistado

\_\_\_\_\_  
Márcia de Lima Carneiro Neves

Entrevista com os arte-educadores, utilizando a seguinte entrevista semi-estruturada:

1. Achas importante que a arte, enquanto manifestação de afeto, seja contemplada na escola? Por quê?
2. A arte, enquanto manifestação de afeto, está contemplada na tua proposta de trabalho? De que forma?
3. Na escola, a arte contribui para aproximar emoção e cognição?

A entrevista é um dos instrumentos básicos na coleta de dados, na perspectiva da pesquisa qualitativa e, como tal, desempenha papel fundamental. Porém, segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “[...] é preciso conhecer os seus limites e respeitar suas exigências.”

Nas entrevistas semi-estruturadas não há uma rígida imposição da ordem das questões, mas a necessidade de estabelecer uma relação de interação entre entrevistador e entrevistados, sempre num clima de estímulo e de aceitação mútua. “A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Ainda, segundo os autores acima citados: “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 33). O instrumento utilizado contém um roteiro básico, que pretende colher aspectos pertinentes e que fornecerão os elementos necessários e essenciais para responder as questões da pesquisa, propostas na investigação. Caso haja necessidade, serão propostas perguntas complementares no intuito de esclarecer informações ou aprofundá-las.

Outra questão é a transcrição das entrevistas e análise dos dados, utilizando a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1987).

Respeitando o pedido de alguns entrevistados, que expressaram não se sentirem à vontade ao ter sua entrevista gravada, e, em virtude deste constrangimento, terem suas falas psicologicamente bloqueadas, acertamos, de comum acordo, que faríamos anotações durante as entrevistas.



Apesar dos registros efetuados, muitos dados ficaram implícitos e/ou deixaram de ser ditos. Trazê-los à luz depende da percepção, da atenção e do esforço do entrevistador, além de grande demanda de tempo para efetuar as transcrições e proceder às interpretações.

Lüdke e André (1986, p. 37) apontam como vantagens desta forma de registro:

As notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfases, seja do lado positivo ou do negativo.

Quanto à contrastação dos elementos encontrados, utilizando a Análise de Conteúdo, para Lüdke e André (1986, p. 45):

Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

#### 4.4 ANÁLISE DE DADOS

Para a organização dos dados coletados nesta pesquisa, valemo-nos da Técnica de Análise de Conteúdos, proposta pela professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin (1987, p. 38):

A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. O interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados.

A abordagem qualitativa analisa os conteúdos subjacentes ao discurso dos entrevistados com o propósito de elucidar as mensagens implícitas sobre o assunto em questão.

Krippendorff ([19--] apud ENGERS, 1994, p. 104), amplia o conceito de Bardin e define a Análise de Conteúdo como “[...] uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que possam aplicar-se a seu contexto.”

A partir dos pontos de vista de diversos autores, Moraes ([19--] apud ENGERS, 1994, p. 104), compõe uma definição atualizada da Análise de Conteúdo:

A análise de conteúdo constitui-se de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se, de modo especial, ao exame de documentos escritos, discursos, dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundamento, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a interferências sobre suas condições de produção e recepção.

O esforço de interpretação, segundo propõe esta metodologia de análise, oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, colocando o pesquisador na desafiadora tarefa de “desocultar”. Os objetivos da análise de conteúdo, segundo Bardin (1987), podem ser assim categorizados: ultrapassagem da incerteza - o que se vê na mensagem existe efetivamente? -; enriquecimento da leitura - acredita-se que a leitura atenta aumentará sua produtividade e pertinência.

O método “Análise de Conteúdo” estuda as comunicações entre os homens, principalmente da linguagem escrita e oral. A matéria-prima da “Análise de Conteúdo” pode ser qualquer material proveniente de comunicação verbal ou não-verbal - cartas, jornais, revistas, livros, cartazes, diários, autobiografias, discos, filmes, fotografias, vídeos, gravações, entrevistas...

Bardin (1987) assinala três etapas da análise de conteúdo, organizadas na seguinte ordem: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

A organização do material da pesquisa faz parte da pré-análise. Neste momento, o pesquisador decidirá a forma a ser usada para reunir as informações. No nosso caso, escolhemos a entrevista semi-estruturada para a coleta das informações. As entrevistas foram sendo escritas à medida que aconteciam. Isto permitiu verificar se as informações estavam de acordo com os objetivos da investigação. A análise preliminar dos textos permitiu conhecer o discurso e colher as primeiras impressões. Nessa fase, constituímos o “*corpus*” da investigação, que será submetido aos procedimentos analíticos adiante.

A exploração do material para obtenção dos resultados exigiu um estudo aprofundado do material colhido, a fim de organizar e selecionar os elementos primordiais do discurso dos entrevistados. A leitura integral das entrevistas realizadas foi indispensável, devendo ser

seguida pela leitura das falas de cada entrevistado a respeito dos tópicos específicos da entrevista. Este procedimento permitiu destacar os pontos importantes de cada fala. A seguir, uma nova leitura dos aspectos grifados foi feita, a fim de perceber novos destaques. Esse procedimento foi repetido para cada tópico da entrevista.

A análise e a interpretação ocorreram quando os diferentes aspectos do discurso dos entrevistados foram selecionados e agrupados em eixos temáticos, que nortearam a análise da pesquisa. É a fase da interpretação intensiva dos aspectos destacados. Além do conteúdo manifesto do discurso, o esforço fundamental consiste em trazer à tona o conteúdo latente das falas. Ambos são essenciais para a análise de cada eixo. Neste momento, os elementos significativos do discurso dos entrevistados são perceptíveis nos pontos de convergência e divergência. A elaboração do texto de análise foi enriquecido com recortes das falas dos entrevistados.

Feita a análise, foi possível traçar as considerações finais, focando as questões propostas na pesquisa.

Os nossos procedimentos foram os seguintes:

Paradigma e abordagem da pesquisa	Paradigma qualitativo Abordagem descritivo-interpretativa
Participantes da pesquisa	Professores com formação superior em artes
Ambientes da pesquisa	Colégio Anchieta E.M.E.F. Presidente Vargas
Procedimentos para coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitação ao Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação de carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação e à direção do Colégio Anchieta</li> <li>• Solicitação de permissão à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e à direção do Colégio Anchieta para efetuar entrevistas com os arte-educadores</li> <li>• Apresentação da pesquisadora às escolas para exposição dos objetivos e agendamento das entrevistas</li> <li>• Preenchimento do termo de consentimento por parte dos professores que participarão das entrevistas</li> <li>• Entrevista com os sujeitos, utilizando entrevista semi-estruturada</li> <li>• Transcrição das entrevistas e análise dos dados, utilizando a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1987)</li> <li>• Contrastação dos elementos encontrados, utilizando a Análise de Conteúdo</li> </ul>

Quadro 5 – Procedimentos Metodológicos

Fonte: Elaborado pela autora.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS: CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

*O binômio de Newton é tão belo como a Vênus de Milo*  
(Fernando Pessoa, apud Buoro, 2003, p.29)

Os dados coletados, mediante entrevistas semi-estruturadas, foram analisados, utilizando a Técnica de Análise de Conteúdos de Bardin (1987), e as unidades e temas que emergiram da exploração do conteúdo das entrevistas foram agrupados em categorias.

As categorias são divididas em subcategorias, com o propósito de explicitar melhor as unidades de análise encontradas.

De acordo com os depoimentos dos participantes da pesquisa, emergiram três categorias:

- a) **Arte, Afeto e Sentimentos.** As atividades artísticas são “sentidoras”, ou seja, mais que uma expressão de imagens perceptivas, mais que um excelente meio para comunicar sentimentos enclausurados, a arte é um acesso ao mundo exterior, numa tentativa de ajustamento do indivíduo à sociedade. Assim, a arte estabelece uma harmonia entre a sociedade e os indivíduos que a compõem - tarefa fundamental da educação. Dividimos Arte, Afeto e Sentimentos em três subcategorias,
  - **A Arte Comunica** - afeto, sentimentos, idéias, pensamentos, comportamentos, desejos;
  - **A Arte Humaniza** - melhora a auto-estima, a autoconfiança, o autoconhecimento, os relacionamentos e os vínculos afetivos;
  - **A Arte Enriquece** - de saberes práticos e teóricos;
- b) **A Prática Pedagógica como Potencializadora da Manifestação de Afeto.** Concordando, com Read (2001, p. 183), defendemos que “A arte é o melhor guia para um sistema educacional que tenha alguma preocupação com as diversidades naturais de temperamento e personalidade.” Aprofundamos esta idéia nas subcategorias: **O Ensino da Arte tem o Afeto como Base** e o **Ensino da Arte: Elo entre a Criação do Aluno e seus Sentimentos.**
- c) **A Arte e a Formação Integral do Sujeito.** Centralizamos nesta estratégia o foco de nossa dissertação, tratando a questão em dois sub-temas: **Aula de**

**Artes: Contribuição Afetiva e Cognitiva e Professor de Artes: Agente Transformador da Educação.**

Estas categorias podem ser melhor visualizadas no Quadro 1, onde aparecem, de forma estruturada e seqüencial, as etapas tratadas por nossa Dissertação.

Categorias	Subcategorias
1- Arte, Afeto e Sentimentos	1.1 - A Arte Comunica 1.2 - A Arte Humaniza 1.3 - A Arte Enriquece
2 - A Prática Pedagógica como Potencializadora da Manifestação de Afeto	2.1 - O Ensino da Arte tem o Afeto como Base 2.2 - Ensino da Arte: Elo entre a Criação do Aluno e seus Sentimentos
3- A Arte e a Formação Integral do Sujeito	3.1 - Aula de Artes: Contribuição Afetiva e Cognitiva 3.2 - Professor de Artes: Agente Transformador da Educação

Quadro 6 – Categorias da Pesquisa  
Fonte: Elaborado pela autora.

## 6 DISCUSSÃO E COMENTÁRIOS SOBRE OS ACHADOS DAS CATEGORIAS

*A arte é um rio cujas águas profundas irrigam a humanidade com um saber outro que não o estritamente intelectual, e que diz respeito à interioridade de cada ser.*  
(Berg, apud Barbosa, 2005, p. XII)

### 6.1 ARTE, AFETO E SENTIMENTOS

Charles Darwin, naturalista e biólogo britânico do século XIX (1809-1882), autor da teoria da evolução das espécies, já percebia que tanto homens, quanto animais têm tendência a aliar determinados movimentos específicos a determinadas emoções. Estudou a relação existente entre certas formas de comportamento e a expressão de emoção e sentimentos. Não só os homens, mas também os animais apresentam certas reações físicas ao sentirem emoções ou sentimentos. Citamos como exemplos o aceno da cauda dos cães, enquanto demonstração de alegria, e a ruborização dos humanos ao sentirem vergonha.

Sons, gestos, movimentos do corpo auxiliam humanos e animais a reagir e a enfrentar situações que geraram esses sentimentos. Assim, diante da bola arremessada pelo adversário, o tenista emite gemidos pela boca – a contração dos músculos provocada por esse comportamento ajuda a obter o impulso desejado.

Essas reações, à medida que ajudam os animais em situações de medo, raiva ou surpresa, tornam-se tão repetitivas que, após gerações, são incorporadas instintiva e hereditariamente e se vinculam às emoções, com as quais tinham a função de cooperar, tornando-se assim parte das formas de expressão a que se associaram.

Contrariamente aos animais, nos humanos as reações de nosso estado de espírito transformam-se em linguagem, permitindo que compartilhem as emoções.

Podemos valer-nos de gestos de dor para relatar um acontecimento do passado e, com isso, levar outra pessoa a reviver o ocorrido pelo sugestionamento da linguagem e do uso convincente dela.

Bachelard ([19--] apud COSTA, 2004, p. 18-19) chama de “[...] ressonância, a possibilidade de um gesto poético atingir as profundezas do ser do poeta e do ouvinte.”

Quando o homem passou a sentir prazer nas emoções propostas pelos outros, por meio

da linguagem, gerou a arte. Tolstói (2002, p. 74-75) afirma que:

[...] a arte começa quando um homem, com o propósito de comunicar aos outros um sentimento que ele experimentou certa vez, o invoca novamente dentro de si e o expressa por certos sinais exteriores,...a atividade da arte é baseada no fato de que o homem, ao receber pela audição ou visão as expressões dos sentimentos de outro homem, é capaz de experimentar os mesmos sentimentos daquele que os expressa.

A arte não está no objeto em si, mas no encontro entre duas subjetividades e na partilha da emoção, provocada pelo objeto artístico. Sacks ([19--] apud COSTA, 2004, p. 10) afirma que “[...] a aptidão para a arte e para a expressão artística não está nos nossos sentidos – que podem ser melhores em uns do que em outros –, mas na nossa maneira de ver o mundo e na nossa capacidade de expressá-la.”

Segundo Picasso ([19--] apud MOSQUERA, 1973, p. 19) “[...] o artista é um receptáculo de emoção.” Deve acolher as emoções, não importando donde venham. Deve também aprender a ver os significados que estão além das imagens representadas como, por exemplo, o que pode simbolizar a terra, um pedaço de papel, uma forma fugaz ou uma teia de aranha. Ver além da proposta como uma projeção pessoal.

A arte está intimamente ligada à nossa maneira de ver o mundo, de vivê-lo e partilhá-lo. Está relacionada à história da humanidade e às suas conquistas, à natureza humana e ao seu simbolismo, à herança cultural dos grupos e ao desenvolvimento pessoal. A arte participa profundamente da vida humana, porque está nela inscrita.

A arte nos cerca, a arte nos rodeia, e isso faz com que sintamos necessidade de estudar essa maravilhosa capacidade humana. Precisamos nos expressar através da arte. Estaremos desenvolvendo o gosto e a imaginação enquanto elaboramos e extravasamos emoções, rancores, dúvidas, incertezas.

Costa (2004, p. 13) ressalta que:

Além da predisposição ao conhecimento, a arte na educação permite o tratamento das emoções. Nós nascemos instintivamente emotivos, isto é, reagimos emocionalmente ao mundo que nos cerca, mas nossas emoções surgem de forma bruta, como minérios recém-extraídos na natureza. Elas precisam ser conhecidas, lapidadas e cultivadas. A expressão artística oferece oportunidade para isso, desenvolvendo, além da inteligência, a personalidade, o temperamento e o caráter.

A arte gera no homem um prazer que provém da percepção das cores, texturas, ritmos

como, por exemplo, acontece com um filme, uma peça de teatro, uma gravura, uma escultura. É um prazer, com certeza, diferente do prazer de ver um filho crescer ou ganhar uma medalha. Denominamos o prazer típico da arte de prazer estético, ou ainda, prazer do belo.

Alguns filósofos denominam prazer estético o prazer capaz de ser apreciado por contemplação ou fruição. É a identificação do espectador com a sensibilidade do artista. É o prazer do belo.

A emoção da manifestação artística repercute no espectador, fazendo com que a música, o desenho, ou mesma a dança apreciada se tornem também dele, penetrando em seu interior. A arte estimula a imaginação do espectador. A arte precisa brotar do observador como uma fruição emocionada, num ato de entrega.

Muitas são as variáveis para que esta entrega apaixonada aconteça. Citamos as vivências pessoais, o temperamento, a sociedade em que se está inserido, o tempo e o espaço geográfico em que se vive, as pessoas que nos cercam, a idade que se tem. Muitos são também os fatores pelos quais a emoção artística pode ocorrer, até mesmo o estado de espírito em que nos encontramos em determinado dia.

A obra de arte depende de seu criador e de suas qualidades estéticas, mas a intencionalidade do artista, assim como a qualidade de sua obra, só se tornam realidade no encontro com o espectador.

Para que aconteça a fruição estética, é fundamental que o público se deixe emocionar. Ao compreender que cada pessoa se sensibiliza com determinadas obras e não com outras, todos passam a respeitar o seu semelhante e a aceitar as diferenças da humanidade e as peculiaridades de cada ser.

A arte estabelece uma harmonia entre a sociedade e os indivíduos que a compõem, promovendo o ajustamento do indivíduo à sociedade. É a idéia principal desta categoria, que subdividimos em três subcategorias, denominadas: A Arte Comunica, A Arte Humaniza e A Arte Enriquece, conforme quadro abaixo:

Categoria	Subcategorias
1- Arte, Afeto e Sentimentos	1.1 - A Arte Comunica 1.2 - A Arte Humaniza 1.3 - A Arte Enriquece

Quadro 7 – Categoria 1  
 Fonte: Elaborado pela autora.



### 6.1.1 A Arte Comunica

Segundo a definição de Sully ([19--] apud TOLSTOI, 2002, p. 71):

[...] a arte é a produção de um objeto permanente ou ação passageira, que se presta não somente a proporcionar desfrute ativo ao seu produtor, mas a comunicar impressão prazerosa a um certo número de espectadores ou ouvintes, independentemente de qualquer benefício pessoal a ser auferido disso.

A arte fala por si mesma. É independente e vai além das intenções do artista. Por isso, a forma artística geralmente tem significados distintos para cada expectador, fruto da experiência de apreciação de cada um. A arte ganha significado na fruição de cada pessoa.

A arte, em suas variadas formas de expressão, transgredirá o estilo preponderante de cada época e falará ao sentimento humano, ainda que este, por ventura, se encontre vazio e sem forma. A relação que surge entre o sentimento do artista e o sentimento do público jamais será uma relação lógica mediada por conceitos idealizados, pois seria, não só para o artista mas também para o espectador, asfixiante e causadora de cegueira.

Toda obra de arte comporta duas dimensões: uma ampla e uma singular. Aquela diz respeito à obra enquanto produto cultural e esta se refere ao fato de ser uma criação única da mente, da imaginação humana.

Em que consiste, afinal, a importância da arte? Em comunicar a realidade dos fatos e das relações habitualmente conhecidas.

A arte-educação configura-se um instrumento que oportuniza à criança o desenvolvimento de seu potencial criador. Reflete sua convivência cultural, à medida que, ao se relacionar com a arte, internaliza e externaliza conhecimentos sobre o seu mundo. Na arte, a criança representa o seu mundo.

A este respeito, Read (2001, p. 146) afirma que: “[...] a criança desenha o que quer dizer, o que pensa, o que sabe – não o que vê.” A criança pode elaborar conceitos e expressar sua compreensão dos papéis sociais mediante a arte.

A arte pode instrumentalizar o processo de aprendizagem para que seja condizente com a capacidade cognitiva da criança. Capacidade cognitiva entendida como possibilidade de elaborar conceitos, de compreender sua posição no mundo e de se identificar com papéis sociais que poderá vir a desempenhar ao longo da vida.

A forma artística é uma combinação de imagens que são idéias, sentimentos, questões. Véron ([19--] apud TOLSTOI, 2002, p. 55) a propósito diz: “[...] a arte é a manifestação da emoção (émotion), comunicada externamente por uma combinação de linhas, formas e cores, ou uma seqüência de gestos, sons ou palavras sujeitos a certos ritmos.”

A arte é uma síntese subjetiva de significações, construída por meio de imagens poéticas, e isso lhe confere qualidade, e eficiência comunicativa, que difere das demais modalidades de comunicação. A sua eficácia está no fato de dispensar o uso de um discurso linear sobre idéias, sentimentos, questões. Gullar (2003, p.78) nos diz: “O homem só inventou a pintura porque existe uma parte da experiência humana que não se traduz em palavras.”

Para Mouriño Mosquera (1973, p.78):

O mais importante em termos futurâmicos não é fazer plasmar uma obra de arte, mas pensá-la. O fato verdadeiramente criador está no pensar a obra de arte. Pensá-la para comunicar a outrem a sua intenção. A obra de arte nada mais é do que uma intenção consubstanciada.

Diante de uma obra de arte atuam as habilidades do artista e do espectador. A percepção, a intuição, o raciocínio, a imaginação são indispensáveis a ambos, mas o canal de comunicação é mesmo a sensibilidade. Segundo Tolstoi (2002, p. 15), “[...] a Arte é a atividade humana que consiste em um homem comunicar conscientemente a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que vivenciou, e os outros serem contaminados desses sentimentos e também os experimentar.”

A arte socializa sentimentos, a arte concebe situações inexistentes, permite que se vivencie o impossível, dá forma e densidade à experiência de perceber. Enfim, arte permite à criança comunicar seus afetos, sentimentos, idéias, comportamentos, desejos, o que se evidencia na fala dos professores entrevistados:

- a) Professor 1: “A arte é importante como manifestação de afeto, não só na escola, mas em outros segmentos também, já que é expressão de sentimentos e de comportamentos.”;
- b) Professor 2: “[...] a arte é um excelente veículo de comunicação do afeto.”;
- c) Professor 5: “[...] acredito que a arte oportuniza a expressão dos sentimentos, de idéias, de pensamentos... Criar é isso, é dar luz, vida a todas essas emoções.”

Além do exposto pela fala dos professores, salientamos que a arte comunica, inclusive verdades que por meio de palavras nem sempre ficam claras. É comum palavras

falharemos na hora de comunicar sentimentos. A arte comunica aos outros e, muitas vezes, ao próprio autor, realidades anteriormente não percebidas. Desse argumento se valem inclusive os terapeutas que usam a arte como meio.

A arte é um meio de comunhão entre as pessoas e não apenas um veículo de prazer. Ela põe o espectador em comunhão com o artista e com os demais espectadores que usufruirão da mesma impressão artística.

Tal como a palavra, que transmite pensamentos e experiências humanas, a arte também serve para unir as pessoas. Porém, o tipo de comunhão, produzida pela arte, difere da comunhão produzida por meio da palavra. Os homens transmitem seus pensamentos a outrem, enquanto que pela arte as pessoas transmitem seus sentimentos umas às outras.

### **6.1.2 A Arte Humaniza**

Se humanizar significa tornar humano, mais sociável, mais compassivo, mais tratável e se o objetivo da educação é a integração - a preparação da criança para seu lugar na sociedade, não apenas em termos vocacionais, mas também espiritual, afetiva e mentalmente-, então o fim da educação é a humanização.

Não é só de informação que a pessoa precisa, mas também de sabedoria, equilíbrio, auto-realização, entusiasmo, qualidades que só podem advir de um treinamento unificado dos sentidos para a tarefa de viver. Em outras palavras, a escola precisa tornar-se um microcosmos do mundo e a escolaridade, uma atividade que se transforma inconscientemente em vida.

Neste sentido, Saltini (2002, p. 51) aponta que:

Pensar a vida não é olhá-la pelo microscópio, nem escrever equações bioquímicas sobre ela. É retratar com o pensamento o movimento no qual se dá a gênese da vida. Nesse movimento ela surge, se ativa e se apodera das condições do seu próprio nascimento, retroagindo sobre essas condições e se tornando autônoma em relação a elas, sem cessar a integração e a auto-organização. A vida é algo que se autoproduz e produzindo vida vai usando como instrumento a necessidade, a curiosidade e o interesse que buscam encontrar com a esperança.

É um erro metodológico da educação explicar a vida por meio de algo que não seja a

própria vida. Assim, não devemos “aniquilar” a voz da existência na educação. Precisamos fazer incidir o conhecimento justamente sobre essa voz. O conhecimento torna-se parte da pessoa quando se insere no contexto vital, pois a vida se explica por si mesma.

Movido por este intuito, Read (2001, p. 256-257) comenta as palavras do professor primário Caldwell Cook. Embora tenham sido escritas a um quarto de século ainda aguardam concretização em nosso sistema educacional:

O processo é de iniciação, e, embora se possa objetar que a palavra lúdico não seja suficientemente boa para um rito tão solene (e por isso a substituímos pela palavra arte), a descrição que Caldwell Cook faz desse método é a melhor que poderia ser citada. ‘O lúdico, como eu o vejo’, diz ele – a arte como eu a vejo -, ‘vai muito mais fundo que o estudo’; ele passa além do raciocínio e, iluminando as câmaras da imaginação, estimula o corpo do pensamento e experimenta todas as coisas em ação. O estudo dos livros, ainda que completo, pode manter-se superficial, no sentido de que não pode manter-se superficial, no sentido de que pode não haver qualquer senso de realidade por trás dele. ‘Nenhuma impressão sem expressão’ é uma máxima venerável, mas mesmo hoje aprender amiúde significa saber, sem muita atenção para o como sentir e quase nenhuma pelo fazer. Aprender pode permanecer como algo isolado, como uma peça de roupa, sem identificação com o ser. Mas quando digo Lúdico (Arte) refiro-me a fazer qualquer coisa que se conheça com sinceridade. A apreciação final, na vida e no estudo, é colocar-se dentro da coisa estudada e ali viver de maneira ativa.

Buoro (2003, p. 33) assim se posiciona:

Ao expressar-se por meio da Arte, o aluno manifesta seus desejos, expressa seus sentimentos, expõe enfim sua personalidade. Livre de julgamentos, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que antecede e norteia sua conduta.

Podemos traduzir as palavras de Buoro por “a arte humaniza”! É certo que sim, pois, segundo Tostoi (2002, p. 77), “[...] a arte é um meio de intercâmbio humano, necessário para a vida e para o movimento em direção ao bem de cada homem e da humanidade, unindo-os em um mesmo sentimento.”

Ludwig Schütz (1838 - 1901) - filósofo e esteta alemão-, Johann Georg Sulzer (1720 - 1779) - filósofo e físico suíço-, Moses Mendelssohn (1729 – 1793) - escritor religioso e filósofo - e Karl Philipp Moritz (1756 – 1793) - escritor alemão e professor na Academia de Belas-Artes de Berlim - foram unânimes ao reconhecer:

[...] como objeto da arte não a beleza, mas o bem. Assim, Sulzer diz que

apenas aquilo que contém o bem pode ser reconhecido como belo e que o objeto de toda a humanidade é o bem-estar da vida social. Este é atingido por meio da educação do sentido moral, e a arte deveria ser subserviente a esse objeto. A beleza é o que evoca e educa esse sentido. Mendelsson entende a beleza quase da mesma forma. A arte, segundo ele, é um transporte da beleza, percebida por algum sentido vago no nível do verdadeiro e do bom. E o objetivo da arte é a perfeição moral. (TOSTOI, 2002, p. 41-42).

Se a humanização é um dos objetivos da educação, que tipo de condições a escola deveria proporcionar a seus alunos visando a torná-las pessoas melhores? O que realmente é essencial na vida?

E se o questionamento for inverso? O que falta na formação humana que faz com que alguém se torne um delinqüente? O que contribui para que isso ocorra? De que a pessoa foi privada? Que acabou por atrofiar-lhe as possibilidades de desenvolvimento?

Saltini (2002, p. 112) argumenta que:

A questão não é apenas gerar instrumentos para coibir marginalidade, evitar os assaltos, punir os culpados, varrer para debaixo do tapete aquilo que nos incomoda. A amplitude deste inquietante problema social conduz a outro raciocínio: como revelar a esse homem sua vocação ontológica, que é aquela de ser sujeito e não objeto; fazer com que compreenda que existem realidades internas e externas a ele.

Tornando-se gente, o indivíduo qualifica-se como ser social, pronto a contribuir para o seu país, para a sociedade: um ser livre e criativo que busca, critica, renova, entende, pensa e possui as estruturas necessárias para que possa integrar-se à sua família, ao seu Estado. Enfim, ele é um ser que se relaciona numa trama de desafios, cooperações e principalmente competições.

Impressiona o que Read (2001, p. 222) afirma:

A vida possui um dinamismo interno próprio; ela tende a crescer, a ser expressada, a ser vivida. Parece que, se essa tendência é reprimida, a energia dirigida para a vida sofre um processo de decomposição e se transforma em energias dirigidas para a destruição. Em outras palavras: o impulso à vida e o impulso à destruição não são fatores mutuamente independentes, mas estão numa interdependência inversa. Quanto mais o impulso à vida é frustrado, mais forte se torna o impulso à destruição; quanto mais o impulso à vida é percebido, menor é a capacidade de destruição. A destruição é o resultado de uma vida não-vivida. O apoio à minha tese não poderia ser mais adequado, mais convincente. É só a educação, em seu sentido mais amplo, como crescimento orientado, incentivo à expansão, criação com ternura, que pode garantir que a vida seja vivida em toda sua espontaneidade criativa natural, em toda sua plenitude sensual, emocional e intelectual.

Assim, se a arte de educar é favorecer o crescimento, devemos primeiro descobrir as leis do crescimento, que são leis de progressão harmoniosa, das relações equilibradas, do padrão atingido. A arte de educar é a arte de humanizar, de humanar, de tornar mais sociável!

Saltini (2002, p. 116) considera que:

Pobre não é somente aquele que pede esmolas, mas todo aquele que não percebe o outro, não tendo competência para construir um mundo para ambos. A falta que marca a existência humana jamais será preenchida com os objetos comprados, mas com sujeitos amados.

No processo de socialização, muitos são os problemas decorrentes dos relacionamentos. Para solucioná-los tais problemas surge a necessidade de uma estrutura social e de uma moral. Essa necessidade nasce da consciência de que é em sociedade que se resolvem os conflitos. Um dos métodos viáveis para inculcar a moralidade é o método estético. A arte humaniza! Os povos primitivos utilizavam a música, a dança. Jesus Cristo transmitia seus ensinamentos por parábolas, ou seja, traduzia as generalizações conceituais em imagens concretas de padrão dramático. Também Lao-Tsé, Tolstoi e tantos outros grandes professores de moral transformavam seus ensinamentos em verdadeiras obras de arte, que tinham o objetivo de atingir a percepção e não o raciocínio, o consciente mental.

De acordo com Baumgarten ([19--] apud TOLSTOI, 2002, p. 41):

[...] o objeto do conhecimento lógico é a verdade; o objeto do conhecimento estético (isto é, sensual) é a beleza. A beleza é o perfeito (o absoluto) percebido pelos sentidos. A verdade é o perfeito percebido pela razão. O bem é o perfeito atingido pela vontade moral.

Outra interface da humanização mediante a arte está no fato de que ela pode colaborar para tornar o ser humano mais tolerante à ambigüidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações, uma vez que na arte não tem certo, nem errado. Tem o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo.

Pereira (2007, p. 23) enfatiza que:

A criação artística na sala de aula é momento de reorganização do pensamento e de ampliação das possibilidades de ler e tornar-se sujeito no mundo contemporâneo, saindo do lugar comum e deixando-se levar pela poesia. Esse mesmo sujeito, quando cria um percurso poético, deixa seus rastros de pertencimento no espaço da sala de aula. Torna-se parte do grupo e deixa sua marca transformadora.

Em relação à arte e à humanização, os professores-entrevistados apontam que:

Professor 3: “O professor de artes é um dos responsáveis pelo trabalho de sensibilização, de humanização [...]”

Professor 1: “A interatividade com o outro e com o meio é revelada na expressão livre e também na estimulada, como é a proposta dos conteúdos e estratégias dos planos de aula, além dos objetivos, é claro.”

### 6.1.3 A Arte Enriquece

A arte é uma área do conhecimento que deve abranger tanto a experiência de apropriação de produtos artísticos, quanto o desenvolvimento da competência de configurar significações por meio da realização de formas artísticas. Assim, tão importante quanto o desenvolvimento da produção artística por parte dos alunos é a consciência deles do significado daquilo que é produzido. Consciência do valor estético, do valor cultural e histórico de sua produção. Um país é considerado culturalmente desenvolvido, na medida em que possui uma produção de alta qualidade e uma compreensão de alta qualidade desta produção.

Quando o aluno toma conhecimento da real dimensão da obra que produziu, de que ela vai muito além do aspecto lúdico, beneficia-se de conhecimentos específicos de sua relação com o mundo. A arte é um eficiente meio de desenvolver formas sutis de pensar, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.

Pela arte o aluno pode desenvolver a percepção, a observação, a imaginação, a sensibilidade, a reflexão, a intuição, a curiosidade, a flexibilidade que contribuem, inclusive, para a apreensão dos conteúdos dos demais componentes curriculares. Ela acresce a sensibilidade aos processos cognitivos.

Whitehead ([19--] apud READ, 2001, p. 290) nos explica e exemplifica:

O que se deseja é uma apreciação da infinita variedade dos vários fatores alcançados por um organismo em seu meio ambiente adequado. Mesmo que se entenda tudo sobre o Sol, tudo sobre a atmosfera e tudo sobre a rotação da Terra, pode-se não perceber o esplendor do poente. Não existe substituto para a percepção direta da concreta realização de algo em sua fatalidade. Queremos o fato concreto, com uma elevada luz lançada sobre o que é

relevante para sua preciosidade. Estou me referindo à arte (e à educação estética). Trata-se, contudo, da arte no sentido tão geral do termo que não me agrada muito chamá-la por esse nome. A arte é um exemplo especial. O que desejamos é estabelecer hábitos de apreensão artística. O hábito da arte é o hábito de apreciar valores.

A arte envolve um conjunto de conhecimentos distintos, que dão significação à existência, além de engendrar a possibilidade de transformação, aprimoramento, adequação e crescimento do ser humano. A aprendizagem artística permite que se contextualize a época em que se vive na relação com os demais.

Na aprendizagem estética “[...] a criança aproxima-se do objeto estético, comunica-se com ele, reflete sobre a sua relação com as outras pessoas e com o mundo. Existe prazer nesta relação. As atividades prazerosas, em Arte, levam-na a enfrentar problemas e buscar soluções.” (SÁ, 2003 apud BUORO, 2003, p. 12).

A arte é uma maneira cheia de atrativos de conhecer, de admirar e, conseqüentemente, de respeitar as demais culturas. É através da arte que se pode levantar pontos convergentes e divergentes na produção de alunos, de artistas locais e da arte universal.

Segundo Tolstói (2002, p. 77):

Da mesma forma que, graças à capacidade humana de entender pensamentos expressos em palavras, qualquer homem pode aprender tudo que a humanidade fez por ele no domínio do pensamento, e pode no presente, em virtude da capacidade de entender os pensamentos, participar das atividades de outras pessoas, e pode ele mesmo, graças a essa capacidade, transmitir os pensamentos que recebeu de outros, bem como os seus próprios pensamentos a seus contemporâneos e à posterioridade. Assim, a capacidade humana de contagiar-se pelos sentimentos de outras pessoas por meio da arte, proporciona ao homem acesso a tudo que a humanidade experimentou antes dele no domínio do sentimento e aos sentimentos vivenciados por seus contemporâneos e por outros milhares de anos antes, sendo ainda possível para ele transmitir esses sentimentos a outras pessoas.

Tolstói (2002, p. 207) complementa assim o seu pensamento:

A arte, juntamente com a fala, é um meio de comunicação e, portanto, também de progresso – isto é, da caminhada da humanidade rumo à perfeição. A fala permite que as gerações posteriores saibam tudo o que as gerações precedentes sabiam e o que os melhores entre seus contemporâneos sabem por experiência e reflexão. A arte permite que as gerações posteriores experimentem todos os sentimentos vivenciados por outros antes dele e que as pessoas mais avançadas vivenciam agora. E, tal como na evolução do conhecimento – isto é, a suplantação de conhecimento errôneo e



desnecessário por conhecimento mais verdadeiro e necessário -, assim também a evolução dos sentimentos se dá por meio da arte, substituindo sentimentos mais baixos, menos generosos e menos necessários para o bem da humanidade, por sentimentos mais benignos e mais necessário para esse bem. Esse é o propósito da arte.

A arte é, indiscutivelmente, um instrumento de enriquecimento de saberes práticos e teóricos, como demonstra a fala do Professor 3:

O professor de artes é um dos responsáveis pelo trabalho de [...] enriquecimento de saberes práticos e teóricos. Partindo dessa concepção, destacamos a importância de o professor contribuir, não só cognitivamente, mas de forma afetiva também, para que a criança possa realmente expressar seus desejos, seus sentimentos, e conseqüentemente melhorar sua auto-estima, sua autoconfiança, conhecer-se melhor, melhorar seus relacionamentos e crescer como ser humano, valorizando suas potencialidades individuais e, sobretudo, criar vínculos afetivos com o professor e com os colegas.

Tornando-nos apreciadores e produtores de arte, entramos em contato com uma das possibilidades mais enriquecedoras do ensino da arte. Aprendemos com ela que a existência pode ser transformada continuamente, que as referências não são fixas e se modificam a cada momento. Ensina-nos também que a flexibilidade é uma condição fundamental para aprender. Criar e conhecer são processos indissociáveis.

A arte acrescenta à aprendizagem a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos que nos rodeiam, da sonoridade da poesia, da música, das cores, formas, texturas, gestos que buscam o sentido da vida. Para Pereira (2007, p. 8-9):

A arte cria sentidos para ler o cotidiano, apresenta maneiras de superar o comum e aprofundar-se nas idéias sobre o convívio social. Ela é uma possibilidade de criar sentidos ao já posto, de transcender a realidade, abrindo frestas para a imaginação criadora. Essa magnífica capacidade humana de imaginar permite alterar o cotidiano ou, pelo menos, encontrar espaço para compreender de outra maneira a realidade que nos cerca.

Segundo Mosquera (1973, p. 57) “A arte é algo mais do que equilíbrio de forma ou de cor agradável... Arte é muito mais do que isso. Ela é uma conscientização do homem perante o seu universo naquele momento.”

O Professor 4 , assim como nós, também acredita que “A arte amplia a visão de mundo, abre consciências.”

Devemos ter cuidado e ser críticos a respeito da fragmentação na qual as pessoas se encontram para que, vivendo sob o modelo de educação e vida que prioriza a razão e cinde o conhecimento em diversos ramos, especialidades e sub-especialidades, não matemos a arte que nasce conosco. Precisamos preservar o lado sadio que as atividades criativas nos propiciam, a fim de resgatar a unidade perdida. Read (2001, p. 184-185) menciona que:

Se não temos nenhuma noção a priori do que a arte deveria ser – se entendemos que a arte é tão variada quanto à natureza humana -, então é certo que um modo de expressão estética pode ser preservado por todo indivíduo após os 11 anos de idade, bem como durante toda a adolescência em geral e além dela – se estamos preparados para sacrificar, até certo ponto, aquela devoção exclusiva à aprendizagem dos modos lógicos de pensamento que caracteriza nosso atual sistema educacional. A arte da criança declina depois da idade de 11 anos porque é atacada por todos os lados – não apenas excluída dos currículos, mas também da mente, pelas atividades lógicas que chamamos de aritmética e geometria, física e química, história e geografia, e até a literatura da maneira como é ensinada. O preço que pagamos pela distorção da mente adolescente é altíssimo: uma civilização de objetos hediondos e seres humanos disformes, de mentes doentes e lares infelizes, de sociedades divididas e equipadas com armas de destruição em massa. Alimentamos esses processos de dissolução com nosso conhecimento e nossa ciência, com nossas invenções e descobertas, e nosso sistema educacional tenta entrar no mesmo ritmo do holocausto; mas as atividades criativas que poderiam sanar a mente e tornar mais belo nosso meio ambiente, unir o homem com a natureza e nações com nações, nós as descartamos como se fossem fúteis, irrelevantes e vazias.

Os educadores reconhecem a necessidade de não reprimir a espontaneidade, mas concordam que também não se trata de deixar a criança “bater asas no vazio”. Na fala do professor 3 percebe-se essa preocupação:

Todo o conhecimento que adquirimos sobre nosso meio ambiente, nossa cultura, nosso mundo, nos chega através dos sentidos. Eis aqui o nosso grande desafio perceptivo de proporcionarmos estímulos sensoriais apropriados e adequados. É preciso realizar um trabalho artístico bem planejado, significativo, com compromisso, ajudando e facilitando a construir um conhecimento da linguagem artística de forma prazerosa e afetiva, com valorização e respeito a sua própria expressão, bem como dos demais.

## 6.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO POTENCIALIZADORA DA MANIFESTAÇÃO DE AFETO

Segundo o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors e publicado no Brasil em 1998 sob o título “Educação: um tesouro a descobrir”, para dar resposta ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que constituirão os pilares do conhecimento de cada indivíduo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Desta forma, a comissão apresenta propostas que oferecem caminhos, visando a melhoria das práticas pedagógicas dos professores no cotidiano da sala de aula.

Os quatro pilares da educação são independentes, mas só funcionam de forma harmônica quando vivenciados em conjunto, o que nos leva a entender que a comissão propõe uma educação integral do ser. O Relatório Delors destaca mecanismos para a efetivação das relações de afetividade, aliadas aos processos de aprendizagem a serem desenvolvidos ao longo de toda a vida da pessoa. Delors (1998, p. 90) ressalta que:

É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser.

Sabemos que, desde o início, a Comissão se preocupou em conceber a educação como um todo, sem negligenciar as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido

estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. Somente a perspectiva do desenvolvimento global reúne condições de gerar homens capazes de desenvolver sua personalidade com autonomia, discernimento e responsabilidade, valorizando as relações, a compreensão mútua, o respeito ao pluralismo e a construção da paz.

Aprender a conviver é um dos grandes problemas da atualidade e merece atenção redobrada. Na escola, constitui um desafio para alunos e professores. Estes quando exercem algum tipo de autoridade, não querem deixar transparecer emoções, pois temem perder o respeito dos subordinados. No entanto, as emoções são o tempero das relações.

A ternura deve, prioritariamente, ser acionada por aqueles que exercem poder com o objetivo de modular o uso da força. O respeito autoritário gera escravos. A educação para a liberdade exige um exercício da autoridade com compaixão.

Guardamos na memória o clima afetivo e interpessoal que vivenciamos na infância, na família, na escola. Lembramos do manejo autoritário ou acariciador e compreensivo que nos rodeou. Nossas decisões e atitudes pela vida afora terão sempre a marca do clima inter-humano, ou da amargura que assimilamos nos afetos da infância.

Tanto a vida humana quanto a arte são alimentadas pelo mesmo combustível: a emoção. Até mesmo os pensadores e os cientistas, em suas explicações racionais, estão completamente injetados de emoção.

No exercício do magistério, a serenidade e a paciência do professor, mesmo em situações adversas, precisam compor a tranqüilidade que a criança necessita. A perda de controle, a instabilidade emocional e o mau humor farão com que a criança seja o próprio continente, vendo-se na obrigação de elaborar sozinha os conflitos pessoais. A serenidade faz parte do conjunto de sensações que permitem assimilar nossas raivas. Conduz ao conhecimento de si-mesmo, tanto do educador quanto da criança.

Read (2001, p. 260) salienta que:

Qualquer que seja o aspecto da educação que considerarmos, e em qualquer estágio, a ligação estabelecida entre o professor e a criança é o fator de maior importância. O aumento da confiança, a eliminação do medo, a força unificadora do amor e da ternura – são estes os elementos com que o professor deve trabalhar. Não apenas a assimilação do conhecimento, a aceitação da disciplina e a percepção do eu dependem do correto desenvolvimento desses processos psicológicos, mas, o que é mais importante, também a integração do indivíduo com o grupo ou sociedade a que ele pertence.

A tese de Read permite afirmar que a grande tarefa do professor é formar

sensibilidades. Deve, por isso, passar da razão teórica à razão sensorial e contextual, cinzelando o corpo sem pretender atacá-lo à dureza do código ou esmagá-lo com a arrogância professoral, que desconhece as potencialidades da singularidade humana.

Sob esta ótica, a escola apresenta condições de tornar-se o continente de um desenvolvimento da organização dos sistemas afetivos e cognitivos, onde o aluno possa estar constantemente amadurecendo o intelecto e os afetos. Crianças necessitam de oportunidades para manifestar e trabalhar seus sentimentos na escola e não apenas sua inteligência ou capacidade de aprender.

O pensamento pedagógico pestalozziano, fundamentalmente inspirado por um espírito humanitário, vem repercutindo na educação e na pedagogia contemporânea, buscando minimizar a situação de dissociação do ser humano. Para Pestalozzi ([19--] apud LUZURIAGA, 1978, p. 175) “A finalidade da educação seria a humanização do próprio homem, o desenvolvimento de todas as manifestações da vida humana, levada à maior plenitude e perfeição.” Para Pestalozzi, as manifestações da vida ocorrem através de três capacidades do ser: o espírito, o coração e a mão. Ou seja, a vida intelectual, a vida moral e a vida técnica, desenvolvidas de forma integral e harmônica.

Pestalozzi ([19--] apud LUZURIAGA, 1978, p. 176) ainda afirma que “Só é essencial e realmente educativo o que influi nos homens no conjunto de suas capacidades. Tudo quanto não toca a totalidade de seu ser, não o toca naturalmente e não é humanamente educativo na extensão da palavra.”

A descoberta do outro passa, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, empreendendo uma viagem interior. Cabe à escola fornecer à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a fim de que, ao se conhecer, seja capaz de colocar-se no lugar do outro e compreender suas reações, gerando um mundo de convivências sadias.

A organização desta categoria e sua divisão pode ser visualizada no quadro abaixo:

Categoria	Subcategorias
2 - A Prática Pedagógica como Potencializadora da Manifestação de Afeto	2.1 - O Ensino da Arte tem o Afeto como Base 2.2 - Ensino da Arte: Elo entre a Criação do Aluno e seus Sentimentos

Quadro 8 – Categoria 2

Fonte: Elaborado pela autora.

### 6.2.1 O Ensino da Arte tem o Afeto como Base

A educação sempre deveria ter o afeto como base. Professores e educadores precisam entender tanto de seres humanos e de amor, quanto de conteúdos e técnicas educativas. Uma escola movida por uma visão holística não contribuirá com a elevação do número de pessoas neurotizadas.

Formação e informação precisam andar de mãos dadas e acontecer nas vivências e aprendizagens. A escola viabilizará este processo abrindo as portas da afetividade. Afetividade bloqueada não permite experienciar as expressões em cores, palavras, sons, danças, histórias, invenções e criações imaginárias que constituem a matéria-prima da construção do indivíduo. Ela também necessita ser compartilhada coletivamente.

A propósito da presente tese, Ricard (2007, p. 79) diz:

É fato bastante conhecido que os recém-nascidos e as crianças necessitam de amor e afeição para terem um crescimento saudável. Estudos realizados em orfanatos chineses e búlgaros, onde as crianças raramente são tocadas pelas pessoas que cuidam delas, e não estamos nem falando de afeto e amor, oferecem evidências conhecidas e trágicas de que o cérebro dessas crianças abandonadas não se desenvolve normalmente. Testemunhei mudanças extraordinárias em crianças de orfanatos nepalenses que, no início pareciam inertes, pequenos seres “ausentes, mas que em poucos meses, ao serem adotadas por pais que as amavam, que as acarinhavam e conversavam com elas, desabrocharam e se transformaram em crianças maravilhosamente espertas.

O ensino da arte alcançará êxito, se trabalhar com sonhos, fantasias, símbolos, dores, amores... Segundo Richardson (19--] apud READ, 2001, p. 259):

O artista descobre no mundo ao seu redor (ou seja, em sua matéria-prima) relações, ordem, harmonia – da mesma forma que o músico descobre essas coisas no mundo dos sons. Isso não pode ser realizado pela mente consciente, esquematizadora, planejadora. A arte não é um esforço da vontade, mas uma dádiva da graça – para a criança, pelo menos, a coisa mais simples e mais natural do mundo. Sempre que as pessoas são sinceras e livres, a arte pode surgir... É por isso que a felicidade (ou a falta desta) da criança na presença do professor é muito importante, e que a escola de hoje é, ou deveria ser, o ambiente perfeito para a arte infantil. Não é exagero afirmar que, a menos que exista uma relação de amor entre os professores e as crianças, a arte infantil, como é agora entendida, fica impossível.

Não podemos exigir que os alunos nos olhem, prestem atenção se os ignoramos, se não os conhecemos, se não nos importamos com suas individualidades. Na maioria dos casos, a escola é uma entidade social pautada pela indiferença, onde professores e alunos se aniquilam mutuamente. Uma educação personalizadora requer o respeito mútuo, onde o outro comparece como alvo do amor. Nas relações educativas convém que a intercomunicação das consciências seja a tônica, o que está longe de representar um apropriar-se do outro, e sim uma construção coletiva da harmonia, do respeito, da percepção.

Por esta via a escola tem chances de superar a atual fragilidade em sensibilidades compartilhadas e seu excesso de autoritarismo. O professor 6 reforça que: “[...] as relações entre pessoas (aluno x aluno – aluno x professor) são fundamentais no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem.”

Há quem estabelece uma diferenciação entre ser professor e ser educador, afirmando que o professor informa, enquanto o educador procura levar o ser humano ao seu pleno desenvolvimento. Não compartilhamos com esta tese por não admitirmos um professor que apenas informa, o que nos faria compactuar com uma escola reduzida ao cognitivo, ao intelecto, que apenas conhece a estrutura biofisiológica e psicossocial do aluno.

A teoria acima, permite que professores simplesmente sejam substituídos por máquinas como televisores ou computadores. No processo informativo até são mais competentes que professores/educadores, mas para que haja conhecimento e desenvolvimento humano precisamos de uma relação humana, sem a qual não há possibilidade alguma do indivíduo evoluir como pessoa. Nos humanizamos convivendo com quem já realizou esta condição. Somente pode autodenominar-se professor/educador quem tiver por meta ajudar o aluno a chegar ao seu pleno desenvolvimento expresso na excelência humana e acadêmica. Alcançará isso se conhecer as necessidades das crianças que choram, riem, dormem, sofrem e buscam constantemente compreender o mundo que as cerca e se se propuser auxiliá-las de verdade a superar suas dificuldades e realizar sonhos.

Para conhecer e ensinar uma criança é necessário levar em conta todos os seus aspectos. A relação afetiva que precisa estabelecer-se constitui-se num vínculo verdadeiro entre seres humanos, a partir do qual a educação se torna possível. Somente o afeto pode conduzir o homem ao crescimento. Quando o aluno vai à escola não quer apenas aprender, mas também quer vivenciar o aprendizado. Professores e colegas que o acolham em sua totalidade, e o orientem são os atores principais sem os quais a educação se inviabiliza. Segundo o professor 5: “[...] é através do afeto que a aprendizagem acontece.”

A arte e a expressão precisam de espaços mais largos, menos organizados e

disciplinados. Aulas de experimentação, projetos e conteúdos que resgatem e dêem vida a rituais coletivos nos quais a imaginação, as sensibilidades artísticas, as identidades aconteçam.

A educação é uma arte que se executa com duas mãos: uma que aconchega, dá amor e prazer e outra que desafia, impõe, limita, buscando o equilíbrio entre a frustração causada e o acalento oferecido:

O professor deve ser a mais modesta e humilde das pessoas, vendo numa criança um milagre de Deus, e não apenas um aluno. Isso não significa que o professor deve simplesmente se pôr de lado. Isso poderia ser desejável num mundo de Peter Pan em que as crianças nunca crescem. Mas a criança está num constante estado de transformação. Seu corpo e cérebro amadurecem; ela se ajusta inevitavelmente, se não inconscientemente, a seu meio social. O dever do professor é observar esse processo orgânico – providenciar para que seu ritmo não seja forçado, que suas tenras raízes não sejam distorcidas. Segue-se, portanto, que os valores devem mudar com os anos de crescimento (CIZEK, [19--] apud READ, 2001, 234-235).

A criança deseja e precisa ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa acordar para o aprendizado e para a curiosidade.

### **6.2.2 Ensino da Arte: Elo entre a Criação do Aluno e seus Sentimentos**

Para que a arte-educação ou educação artística consiga estabelecer um elo entre a criação e os sentimentos do aluno, convém que explore as possibilidades de transformar os conhecimentos em arte. O aluno terá a sua consciência criadora fortalecida pela ação do professor que o auxiliará, fornecendo informações e procedimentos que contribuam ao desenvolvimento do trabalho, numa atmosfera de compreensão e envolvimento – segredo de um ensino bem-sucedido.

As intervenções do professor compreendem tanto ações relativas à percepção estética, quanto às do fazer artístico. Buoro (2003, p. 36) lembra oportunamente que:

Junto com a valorização da escrita, há o fortalecimento das preocupações da criança com o julgamento de sua produção. É comum um número grande de alunos perguntar ao professor se o seu trabalho de Arte está certo ou errado. A noção de aprovação e reprovação é tão forte, que eles se sentem tolhidos e inseguros para se expressar.



Ações pedagógicas desta natureza, quando pertinentes, colaboram para elevar o nível da produção dos alunos e fazer com que se sintam satisfeitos com suas realizações, principalmente quando comparadas com trabalhos produzidos pelo círculo de produção social a que pertencem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, v. 6, p. 53), propõem que o ensino de arte se organize de modo que, ao final do ensino fundamental, os alunos sejam capazes de: “Edificar uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, no percurso de criação que abriga uma multiplicidade de procedimentos e soluções.”

O aluno desenvolverá esta relação de confiança, à medida que tiver uma íntima ligação com pontos, linhas, planos, cores, luzes, movimentos, ritmos e com as possíveis articulações desses elementos entre si, arranjando-os de maneira a configurar um código próprio, sentindo-se à vontade no grupo e seguro de sua poética. Mosquera (1973, p. 80) nos chama atenção para o fato de que “[...] na arte existe uma carga física e uma carga psíquica. Toda a obra de arte tem fundamentalmente uma carga e um código.”

Neste sentido, Pereira (2007, p. 12) também nos diz:

A criação artística deflagrada por procedimentos didáticos cria uma tensão que estabelece ou rompe limites, possibilitando ao sujeito produzir conhecimento sobre o objeto. Ao criar, o sujeito põe em evidência a estrutura de valores e significados subjacentes aos processos desenrolados na sala de aula. Quando inventa uma determinada forma, está estabelecendo um diálogo, pois utiliza uma linguagem da arte para dar forma a uma idéia que foi deflagrada pela proposta do professor. A produção é ao mesmo tempo, resposta, solução e transformação. Há, na criação artística do aluno, uma tentativa de corresponder ao que foi pedido, mas também de revelar a si mesmo. Na criação há uma marca pessoal. Os diferentes aspectos da criação artística na aula tecem caminhos entre sujeitos e idéias, como diálogos entre o que sei e o que o outro sabe, o que eu e o outro desejamos, as crenças dos sujeitos, os valores dos coletivos.

A intervenção do professor é necessária para promover um ambiente propício de cooperação, troca, atenção, concentração, sem que se perca a alegria e o prazer que devem prevalecer nas aulas. O Professor 4 salienta que “Procuro trabalhar sempre criando um clima de naturalidade, onde o normal seja cada um realizar um trabalho seu.”

Quando as aulas colaboram para que o aluno trabalhe de forma disciplinada, é desejável que também se cuide para que não se iniba, não se retraia. Regras claras para o uso do espaço e para as relações interpessoais. Isso faz com que o aluno crie confiança, faça

explorações, estimule a criatividade e a coordenação de suas ações com a dos outros, garantindo assim o desenvolvimento de maneiras interessantes e criativas de fazer e de pensar sobre a arte, exercitando seus modos de expressão e expondo-se no grupo.

O professor 6 aponta que “A manifestação de afeto também está presente nas manifestações de respeito às individualidades com o respectivo resgate da auto-estima e também nos momentos de motivação para os trabalhos.”

Sobre a atuação do professor, Richardson ([19--] apud READ, 2001, p. 260) nos chama a atenção para:

O bom professor de arte sempre levará seus alunos e seus desenhos completamente a sério. Talvez isso seja mais importante que todo o resto, sendo também o meio de levar as crianças a exigir o melhor delas mesmas. Elas precisam, especialmente quando se aproximam da autoconsciência, da autoridade de um adulto para convencê-las de que sua arte é válida e para previni-las contra a aceitação do trivial e do lugar-comum que as cercam por todos os lados. Essa seriedade surge facilmente no professor quando ele percebe que seu trabalho com as crianças pode, no final, fornecer-lhes a chave para a compreensão da arte no mais amplo sentido.

Os professores entrevistados falam a respeito do elo entre a obra e seu autor, a análise das produções e o respeito que elas merecem. O Professor 4, por exemplo, diz: “A arte na escola tem sempre o afeto como base de trabalho por ser permeável a qualquer tipo de manifestação de sentimentos. É fundamental que a aula de artes seja levada pelo professor a ser elo entre a criação/obra do aluno e o sentimento que ele tem por si mesmo.”

Vejamos o que diz o Professor 3:

[...] é preciso vivenciar momentos que contribuam para a análise e apreciação de seus próprios trabalhos de arte, bem como da análise e reflexão sobre obras de artistas, como forma concreta de trabalhar a observação, o saber ver e sua simbologia. Além disso, são nesses momentos, com um ambiente afetivo favorável que encaminhamos as atividades para análises críticas das atitudes individuais e do grupo, valorizando dessa forma as possibilidades individuais, sensibilidade, cooperação, respeito e entendimento das produções artísticas realizadas por todo o grupo.

Professor 5: “[...] levo o aluno a perceber a importância de sua criação e dos momentos em que está ‘consigo mesmo’. Ele próprio deve valorizar o seu trabalho, pois é uma parte dele, não só da professora.”

Concordamos com as falas dos professores, uma vez que a riqueza da discussão feita

pelo próprio aluno autor, o professor e os demais alunos, a partir dos trabalhos realizados, colabora para destacar do grande grupo um aluno por vez, fazendo com que receba uma atenção especial, se sinta valorizado, aumentando seu autoconhecimento e sua auto-estima. Estas práticas além de aprofundar as relações e proporcionar a análise de fatos, acontecimentos, conduzem também a reflexões e combinações do grupo para o grupo.

### 6.3 A ARTE E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

Abordamos aqui o tema principal de nossa dissertação: a preocupação com a formação integral do sujeito e com uma escola que não privilegie áreas específicas do conhecimento.

Na antiga Grécia, designava-se toda a produção do saber e do conhecimento como filosofia, uma vez que ela era responsável pelo uso da razão e do discernimento. Os artistas eram responsáveis apenas por representar, imitar a realidade (*mimese*), e assim tornar visíveis as idéias.

Já no Renascimento houve uma aproximação entre arte e conhecimento. Nasceram os chamados “homens universais”, que tinham domínio sobre as diversas áreas do saber e utilizavam o desenho para revelar o conhecimento da anatomia, por exemplo. Através da pintura mostravam o que sabiam sobre óptica.

Nos séculos XVII e XVIII, arte e ciência tornam-se campos independentes da atividade humana. A Europa então se deslumbra com o desenvolvimento científico como se a ciência fosse capaz de resolver todos os problemas da humanidade.

Nesta época, ciência e arte se consagram como campos de atividades independentes. A arte deixa para a ciência a pesquisa e as investigações, o que confere prestígio aos cientistas, enquanto os artistas se dedicam ao estímulo e desenvolvimento das emoções e dos sentimentos, sendo menos reconhecidos. A oposição entre arte e ciência pode muito bem ser caracterizada por movimentos posteriores como o Positivismo e o Romantismo.

No Positivismo, movimento filosófico do século XVIII, acreditava-se que a ciência era a única manifestação fidedigna do conhecimento, elevando-a à categoria de religião, capaz de salvar os homens, de resolver suas dúvidas e solucionar seus conflitos. Na França, erigiu-se um templo à deusa Razão.

A respeito do Positivismo, Buoro (2003, p. 29) nos chama atenção:

Se nas primeiras relações do homem com a natureza a ciência se fez presente, o mesmo ocorreu com a Arte, como já vimos. Na verdade, no percurso da história não há civilização que não tenha produzido arte e ciência, embora as idéias positivistas nos tenham feito crer durante muito tempo que só a Ciência era capaz de contribuir para o conhecimento humano e, conseqüentemente, para a evolução da sociedade, ficando a arte restrita ao campo das formas e da sensibilidade, sem outro domínio que não o estético.

Ao contrário do que aconteceu no Positivismo, o Romantismo, movimento filosófico e estético do século XIX, promoveu uma intensa dedicação à expressão das emoções, valorizando a subjetividade e o comportamento humano, guiado pelos sentimentos e pelo caráter.

No final do século XIX, as primeiras tentativas de desmanchar a oposição entre arte e ciência parecem sinalizar algum resultado. O homem se encontra diante de impasses intransponíveis: a ciência atingiu um elevado grau de desenvolvimento, comparável ao nível de desenvolvimento da insatisfação, desencanto e rancores da humanidade.

A arte e a ciência começam então a se aproximar. As ciências humanas nascem como uma alternativa para estudar as manifestações simbólicas e artísticas. A antropologia vale-se das pinturas e danças para compreender os povos dos mais distantes recantos da terra. A psicanálise aborda, de forma sistemática, o campo simbólico, a fim de tratar doenças psíquicas. A psicologia, buscando entender a psique humana, debruça-se sobre as suas manifestações mais profundas. Entre elas, a arte. A sociologia desvenda as relações racionais entre as manifestações artísticas e a vida dos povos. A semiologia persegue os significados existentes nos textos, através da concepção da língua, como sendo não apenas um sistema de signos, códigos e regras, mas também uma estrutura do pensamento. Faz assim uma íntima ligação entre linguagem e pensamento, a ponto de pensadores como Wittgenstein (1979) afirmar que falar é pensar e pensar é falar.

Segundo Costa (2004, p. 88),

A arte, como forma privilegiada de uso da linguagem, passa a ser objeto também dessa ciência. Assim, as manifestações artísticas deixam de ser sinônimo de irracionalidade, de expressão desordenada de sentimentos ou de manifestação de personalidades geniais, mas excêntricas.

Este breve histórico dos encontros e desencontros entre ciência e arte, ao longo da caminhada da humanidade, nos leva a concordar com Buoro (2003, p. 31), quando diz:

Nesse final de século, é preciso partir de um novo paradigma de ciência, assumidamente analógico e tradutor, capaz de nos conduzir a uma proposta de construção de conhecimento dentro de uma referência mais humana, geradora de interesse e apoiada nas relações socioculturais dos homens, seres simbólicos, viventes na natureza. Devem-se ampliar as fronteiras positivistas da ciência, que têm norteado a busca de conhecimento de forma fragmentada e especializada, a fim de recuperar o homem como ser global. Para tanto, é preciso resgatar a dimensão do homem como ser social e cultural, leitor e intérprete, criador e criatura. A obra de arte parece ser um objeto especialmente facilitador desse resgate, não só porque aglutina múltiplas formas do saber, mas principalmente porque uma obra de arte não é apenas objeto de apreciação estética; é fruto de uma experiência de vida desvelada pelo processo de criação do artista e pelo sistema de signo da obra. Partilhamos da sua criação, quando no momento da leitura, somos interpretantes, criando signos - pensamentos, habitando a obra, recriando-a.

A arte apresenta-se como resposta positiva, como alternativa nessa busca de formar um ser integral e não apenas como um composto de corpo e alma, mas sim como uma integração psicossomática, onde as condições emocionais estão em íntima relação com as condições físicas. Um ser que seja simultaneamente social, cultural, religioso, psicológico, científico, emocional.

Não é possível existir ciência sem imaginação, da mesma forma como é impossível a produção de arte sem conhecimento. Arte e ciência são ações criadoras do devir humano. A relação existente entre ambas é de complementaridade. Uma música, uma pintura, uma dança, é tão criadora quanto um projeto de pesquisa. A criatividade talvez seja o grande ponto de união entre o artista e o cientista. Segundo Ortega y Gasset ([19--] apud MOSQUERA, 1973, p. 16) “É totalmente absurdo separar o artista do cientista, porque a gênese do pensamento é a mesma.”

Koestler ([19--] apud MOSQUERA, 1973, p. 17) também afirma:

[...] a diferença existente entre a arte e a ciência é que na ciência as matrizes de pensamento se fundem. O cientista está preocupado com a solução de fatos que o desafiam. Funde os planos de pensamento e os devolve em produto, que seguiu um caminho lógico de raciocínio. Na arte as experiências não se fundem, mas ficam justapostas. A justaposição é devido aos sentimentos e à intuição. A preocupação, na arte, é muito mais anímica, afetiva, intuitiva que racional. Na ciência seria muito mais racional que afetiva. Daí porque a ciência entrosa e a arte justapõe.

O pensamento sobre a formação integral do sujeito pode ser sintetizado nas palavras de Read (2001, p. 116):

[...] o objetivo da arte na educação, que deveria ser idêntico ao propósito da própria educação, é desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com sua correspondente disposição física ‘sintônica’, em que o ‘pensamento’ sempre tem seu correlato na visualização concreta – em que a percepção e o sentimento se movimentam num ritmo orgânico, numa sístole e diástole, em direção a uma apreensão mais completa e mais livre da realidade.

Desta maneira podemos atingir o objetivo principal da educação, conforme preconiza Piaget (1974 apud SALTINI, 2002, p. 59):

[...] o de criar homens capazes de inventar coisas novas e não apenas meros repetidores daquilo que as outras gerações fizeram. A meta deveria ser formar homens criativos, inventivos e descobridores; pessoas capazes de criticar, que vão em busca de verificação e não aceitam tudo o que lhes é proposto.

A partir das entrevistas coletadas, subdividimos esta categoria em dois enfoques:

- a) 1º - Aula de Artes: Contribuição Afetiva e Cognitiva;
- b) 2º - Professor de Artes: Agente transformador da Educação.

Vejamos o quadro abaixo:

Categoria	Subcategorias
3 - A Arte e a Formação Integral do Sujeito	3.1 - Aula de Artes: Contribuição Afetiva e Cognitiva 3.2 - Professor de Artes: Agente Transformador da Educação

Quadro 9 – Categoria 3

Fonte: Elaborado pela autora.

### 6.3.1 A Aula de Artes: Contribuição Afetiva e Cognitiva

O tempo de formação passados na escola, não são meros momentos de construção de novos conhecimentos, mas também anos de uma vida palpitante, cheia de vicissitudes, dores e prazeres.

A aula de artes é um local propício onde afetividade e cognição se interpenetrem. Em

pleno século XXI, menosprezar uma ou outra forma de expressão, significa estar na contramão da história, uma vez que as várias formas de conhecimento e de comunicação são correlacionadas e interdependentes.

James Cattell, pesquisador da Universidade da Califórnia em Los Angeles, examinou quase trezentos estudos científicos sobre o raciocínio espacial. Servem de fundamento para defender a idéia de que as Artes Visuais desenvolvem esse tipo de raciocínio e, a partir dele, também as habilidades específicas para ler, escrever e praticar a linguagem verbal.

Outra pesquisa norte-americana mostrou que, por uma década, os alunos que obtiveram os dez primeiros lugares nos exames equivalentes no Brasil ao ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) haviam cursado pelo menos duas disciplinas de Arte (nos EUA, no ensino médio, os alunos escolhem as disciplinas que querem cursar). A pesquisa demonstrou as possibilidades de transferência de aprendizagem quando a Arte é aprendida, mobilizando processos cognitivos e afetivos, que vão da imaginação ao planejamento.

Porque arte envolve gosto e prazer, segundo Costa (2004, p. 13):

Ela predispõe ao aprendizado, abrindo a nossa mente para o conhecimento. Por isso, assim como a arte invade todos os campos da vida humana, deve também estar presente nas diferentes disciplinas e práticas pedagógicas, despertando a atenção, o interesse e facilitando a memorização.

A emoção, para ser expressa, precisa ser elaborada e isso já é cognição. É Plaza ([19--] apud BUORO, 2003, p. 32) quem nos explica:

[...] o pensamento pode existir na mente como signo em estado de formulação, entretanto para ser conhecido, precisa ser extrojetado por meio da linguagem. Só assim pode ser socializado, 'pois não existe um único pensamento que não possa ser conhecido'. Pensamento e linguagem são atividades inseparáveis: o pensamento influencia a linguagem e esta incide sobre o pensamento. Pela mediação da linguagem como 'terceiro universo' entre o real e a consciência temos o pivô que define as relações do homem com o real. Como sistema padrão organizado culturalmente, cada linguagem nos faz perceber o real de forma diferenciada [...].

O Professor 5 expressa esse pensamento de forma bem clara e sucinta: "A emoção se concretiza na expressão. Ao me expressar estarei usando as ferramentas do conhecimento."

Embora a discussão acerca do tema não seja nova, há ainda muitas dúvidas sobre como a arte pode colaborar para unir afetividade e cognição. Uma das respostas possíveis nos

é dada por Pereira (2007, p. 17):

Resultado das articulações entre imaginação e fazer artístico, é na obra que o imaginado adquire concretude. O que foi concebido na imaginação adquire nova forma no fazer, pois são dois momentos diferentes da criação. Quando imagina, o sujeito utiliza sua capacidade de construir imagens mentais; quando produz a imagem, utiliza uma linguagem como suporte para inventar determinada forma. O processo de construir uma forma – em papel, tela, madeira, argila – requer o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre como fazer.

Para fazer é preciso sentir, e o sentir se torna concreto no fazer. Mosquera (1973, p. 58-59) nos chama atenção para o fato de que:

No nosso pensamento é que existem os elementos afetivos e os elementos intelectivos, o que quer dizer que existe a carga de afetividade que o indivíduo desenvolveu no decorrer de sua vida e existem também as suas possibilidades de conhecimento ideacional. Num processo perceptual, em arte, entram: as emoções e os sentimentos. Não falaria tanto em categorização, mas muito mais na carga emocional e sentimental de um processo de percepção artística, e em seguida falaria nos elementos de racionalidade e lógica. Um processo artístico também deverá ter racionalidade e lógica. Para constituir uma determinada imagem num processo artístico, pensamos que a afetividade e o aspecto intelectivo estejam intimamente ligados [...]

A fala da professora 6 corrobora as idéias de Mouriño Mosquera: “A arte, estando vinculada à emoção, à sensibilidade e à afetividade, é fundamental para o processo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo. A sala de aula é espaço do afeto e da construção do saber.”

Concordamos com o professor 6 e salientamos que o afeto e a construção do saber estão de tal forma imbricados que é impossível delimitar onde um termina e onde o outro começa, ou onde há emoção e onde há saber. O saber subentende a emoção e a emoção, o saber.

Quando compreendermos que o espírito inspira a matéria e a matéria dá forma ao espírito - somos matéria espiritualizada e espírito materializado - entenderemos a afirmativa de Read (2001, p. 292-293):

[...] uma das funções básicas de uma universidade como esta, que forma centenas de professores e professoras, é abrir os olhos de seus alunos e ativar sua sensibilidade, de modo que eles possam apreciar o que vêem. Pois o que eles apreciam (*id quod visum placet*) é arte. Uma das qualidades da apreciação é ser contagiosa, e em todos os lugares deveríamos tentar difundir



a consciência da vividez desse hábito da apreciação que é a arte. Então, será possível erguer nossas cabeças acima da feiúra que, como a enchente após a chuva, seguiu-se à Revolução Industrial. Estas ilhas já foram belas e cheias de prazeres; a feiúra que caiu sobre elas foi uma doença do espírito. Ela se deveu, mais que a qualquer outra coisa, ao divórcio que a filosofia e a religião provocaram entre o espírito e a matéria. A arte, mais que qualquer outra faculdade, é neutralizada por esse divórcio, pois a arte é, literalmente e como já insisti, o espírito que inspira a matéria. Se não acreditarmos mais que a espiritualidade pode formar uma unidade orgânica com a matéria, então não poderemos mais acreditar na arte.

A partir da contribuição de Read a escola não pode mais continuar sendo mera transmissora de conhecimentos, idéias, invenções. Tornar-se o ambiente onde se “formam homens” criativos, sensíveis, inteligentes, curiosos, atentos às necessidades do mundo que nos cerca, enfim “homens inteiros” é uma urgência em afinidade com as necessidades do novo milênio. Muitos arte-educadores, dentre eles também os professores entrevistados, constataam esta concepção do papel das aulas de artes. Têm consciência de que a educação artística pode contribuir, de forma afetiva e cognitiva, com a qualificação humana e acadêmica do sujeito.

Segundo o professor 2: “Apesar de não fazermos trabalhos voltados para a emoção e os afeto, a disciplina de artes desenvolve a sensibilidade e a crítica na arte, que não deixam de ser dois fatores muito importantes para o crescimento integral da criança”.

O professor 3: “Com certeza, este é o nosso grande desafio: busamos diariamente a aproximação entre emoção e cognição, pois acreditamos que a arte contribui para a formação afetiva e cognitiva do aluno.”

### **6.3.2 Professor de Artes: Agente Transformador da Educação**

Que é necessária uma urgente transformação na escola é consenso entre os educadores. Já nem tanto entre pais, alunos e governantes. Muito se debate sobre a validade das listas programáticas, dos conceitos desenvolvidos, sobre o fato da escola fechar-se em si, sobre a importância e relevância pessoal e social do que nela se aprende. A questão crucial nos remete ao: por onde começar a transformação? Os arte-educadores apontam as aulas de artes como sendo uma saída possível, em virtude do caráter integrador da disciplina.

Segundo Brasil (1997, p. 15):

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

O questionamento não diz respeito ao número de horas destinadas ao ensino das artes nas escolas. Propõe-se muito mais. A idéia central é que artes perpassasse todos os assuntos trabalhados na escola, as relações, os ambientes... O professor 2 afirma: “[...] o fazer artístico sempre mexe com o interno de qualquer pessoa, principalmente de uma criança” e, em nosso entendimento, isso é fator fundamental de um método que pretenda ampliar a consciência da busca da inteireza.

Propugnamos um método educacional que seja formal e fundamentalmente estético, em que o conhecimento e a habilidade manual, a disciplina e a reverência não sejam mais meros subprodutos espontâneos e inevitáveis da natural indústria infantil. A arte, além de suas especificidades, está relacionada com as demais áreas do conhecimento. Read (2001, p. 238) esclarece isto muito bem ao dizer:

[...] A atividade estética como tal é o processo orgânico da integração física e mental: a introdução no valor em um mundo de fatos. Desse ponto de vista, o princípio estético entra na matemática e na história, bem como em ciências; e, acima de tudo, entra nos aspectos sociais e práticos da vida escolar. Desde o início, o princípio estético deve ser aplicado à construção da escola e sua decoração, a cada item de seu mobiliário e utensílios, a todos os aspectos organizados do trabalho e das atividades lúdicas. A fala e o gesto, a ação ou o movimento, cada modo de comportamento e expressão, tem sua própria configuração; e o padrão dessa configuração tem efeito e eficiência na proporção de seu valor estético.

Read (2001), eleva o arte-educador ao patamar: de agente transformador da educação. Ele ajuda a aproximar o cognitivo do afetivo, uma vez que, como também diz o professor 5 “A proposta de trabalho com artes oferece diferentes possibilidades [...]” e enfatiza que “O afetivo é contemplado através da manifestação de idéias, da atenção do professor com o aluno, da cobrança de trabalho, de postura.”

O arte-educador emana uma visão global, de integralidade, de dimensão poética. A relação ascética trivial do professor para com o aluno não exclui a comunhão emotiva, pois por tratar-se de uma relação educacional, necessariamente é uma relação de confiança. A

compreensão momentânea e espontânea, na maioria dos casos, é condição de reciprocidade entre professor e aluno e aluno e professor. Não sendo desta forma, a relação estará sujeita à arbitrariedade.

O professor distingue e antevê as reais necessidades de seu aluno. Reconhecendo-as compreende, profundamente, o que o ser humano carece para se tornar mais humano. No cotidiano escolar percebe a carga de afetividade que interage de forma positiva ou negativa na aprendizagem. O aluno como ser pensante vai construindo seu mundo e o conhecimento com sua afetividade, percepções, expressão, imaginação e sentidos.

A afetividade não é entendida apenas como contato físico. Quando elogiamos um trabalho, reconhecemos o esforço do outro e o motivamos. Assim, estamos estabelecendo uma ligação afetiva, que não é unilateral. Conscientizamo-nos, desta forma, da responsabilidade que temos com estas vidas que nos são confiadas, e acabamos por educarmos a nós mesmos. A educação de um aluno é, necessariamente, a auto-educação do professor.

O professor é o mediador entre o indivíduo e seu meio ambiente, conduzindo-o para suas correntes mais vitais. Pela sua consciência social, o professor é um representante adequado de seu grupo e guia do aluno até o umbral da condição de cidadão adulto.

A dimensão educativa do amor, única maneira admissível de ser e conviver com outras pessoas, desenvolve nossos afetos e desafetos. Convivendo selecionamos o que gostamos e o que não gostamos e por associação, na condição de aprendizes, o que queremos e o que não queremos aprender. O amor emoldura a afetividade, faz sentido quanto modifica os fazeres, os dizeres e as posturas de nossos relacionamentos.

Buoro (2003, p. 32) chama a atenção para a necessidade dos professores assumirem esta posição e se prepararem para tal. Segundo ele:

Refletir sobre o papel da arte para que haja o resgate da imagem do ser humano global implica assumir a óptica do novo paradigma da ciência da contemporaneidade e navegar por um conceito que une arte e ciência, pois a mesma imaginação criadora que produz ciência produz arte. A abordagem sobre produção e apropriação do conhecimento ocorre na vertente do sujeito como criador, na relação entre o leitor (intérprete do mundo) e a obra de arte. Nessa perspectiva, é preciso repensar a formação do educador e do educando no sentido de possibilitar o conhecimento, levando em conta a totalidade do ser e de perceber a função da arte na educação como campo de conhecimento tão importante como o da ciência.

Como podemos verificar na fala do professor 3, muitos arte-educadores já desenvolveram essa consciência:

[...] os preparamos continuamente para ampliarmos o nosso papel de agentes transformadores da educação. Sabemos que a arte penetra em nós através da porta da sensibilidade, e quanto mais contato tivermos com as expressões artísticas, com o belo, com a natureza, com a linguagem artística, com o fazer artístico, mais estaremos nos aprofundando no mundo das emoções, da afetividade, da sensibilidade, com mais prazer e com conhecimento, tornando-nos assim, mais aptos para darmos um real significado da importância da arte num currículo escolar.

Quando o professor 3 fala que está continuamente em preparação, reitera o nosso pensamento de que não se espera que o arte-educador, pelo fato de estar constantemente desenvolvendo a sensibilidade, seja um ser humano perfeito. O que esperamos do arte-educador é que tenha a serenidade para se esvaziar e acolher o outro, disposto a aprender e a crescer cognitiva, afetiva, espiritual e socialmente. Assim terá condições de ser um agente transformador da educação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos nosso trabalho propondo, ainda que de forma utópica, um modo de ser escola senão igual, pelo menos parecido com a “escolinha branca do topo da colina”, assim descrito por Read (2001, p. 264-5):

Estou pensando agora em uma adorável escolinha branca, situada no topo de uma colina e cercada por um bosque, em Hennepin County, Minnesota. No momento em que entrei na sala, senti que havia entrado numa escola onde a arte era parte da vida diária. A distribuição formal das carteiras, tão comum em escolas com uma única sala, fora abolida. Em vez dela, as carteiras estavam agrupadas. Ao longo de uma parede inteira havia um grande friso com figuras pintadas no que era, evidentemente, um trabalho de crianças. O esquema de cores era repousante; a professora se vestia com bom gosto; livros bem arrumados acrescentavam cor à sala; havia um ar de contente camaradagem enquanto as crianças faziam capas para um livrinho de história. A professora começou a me fazer perguntas sobre arte. Ela estava preocupada em saber como a apreciação podia ser desenvolvida sem a ajuda de ilustrações. Ela expressou a opinião, de que há muito eu compartilhava, de que exibir o trabalho das crianças era algo que elas mesmas deviam fazer, pois assim poderiam aprender como equilibrar tamanhos e formas de papel num determinado espaço. Ela estava ciente das oportunidades de ensinar a cor em suas vidas diárias. Quando lhe perguntei sobre como organizava seu trabalho, ela respondeu que ensinava um tema, como a feitura das letras, ao grupo inteiro, mas variava o trabalho, oferecendo aplicações simples às crianças pequenas, outras mais difíceis para a quarta, quinta e sexta série, e as mais difíceis para crianças de sétima e oitava série. Nesta escola a arte é parte integral da vida. As crianças são ensinadas a se conscientizarem da beleza que está em todas as coisas. Elas se esforçam para tornar bonito seu meio ambiente. Aceitam elogios pelo mérito artístico de seus trabalhos escolares com a mesma naturalidade com que aceitam elogios por sua expressão oral. Aprendem a criar beleza por meio de escolhas diárias ao se vestirem, ao arrumarem seus livros e brinquedos. Elas apreciam a cor, a simplicidade da linha, os padrões escuros e claros e os vários tipos de formas pela associação com a beleza. Tudo isto é encontrado na natureza, em gravuras, na escultura, na arquitetura e nos artigos manufaturados. Elas fazem modelagem com argila, madeira e gesso. Tecem tecidos com padrões simples em teares que elas mesmas fabricam. Expressam suas idéias imaginativas tanto como indivíduos quanto como grupo. Trabalhando juntas para atingir objetivos comuns de beleza para sua escola, aprendem a subordinar os desejos egoístas aos objetivos do grupo. Elas desenvolvem passatempos e interesses. Quando se faz o estudo de um país estrangeiro, aprendem que tipo de roupas são usados, o que é típico nos arranjos das cores, como as formas da expressão artística de um povo são influenciadas por sua geografia, os fatos de sua história, suas características emocionais e sua situação econômica. Em todos os estudos sociais, as contribuições da arte são estudadas. A professora vê a arte como uma das áreas do aprendizado, desenvolvido mediante quatro abordagens: a apreciativa, a criativa, a informal e a técnica. Existe um equilíbrio bem ajustado entre o

trabalho destinado a desenvolver a auto-expressão e as oportunidades de fazer escolhas artísticas. Toda obra se origina nas crianças. Não existe ditado, traçado, muito pouca cópia; mas muito mais imaginação, muito trabalho para o desenvolvimento das imagens mentais. A capacidade de fazer coisas de maneira habilidosa é incentivada ao longo de todo o período escolar. As crianças aprendem os conhecimentos e habilidades julgados pelos especialistas como os mais socialmente úteis. Esse ensino é oferecido por uma professora rural [...]

No dia em que pudermos descrever todas as escolas desta maneira, a arte ocupará um lugar mais importante do que aquele que lhe é concedido atualmente em muitos estabelecimentos de ensino. Embora isso pareça inatingível, pensamos que constitui um enorme desafio para a educação atual. Cremos que não há motivos para desespero: é um clamor pela ação. Para Delors (1998, p. 100) “[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.” A arte é caminho eficaz para tornar o “aprender a ser” realidade.

A arte é a resposta esperada, como vimos, pois envolve inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. É a alternativa capaz de acabar com o temor da desumanização do mundo, hoje fortemente relacionada com a evolução técnica. A arte permite ao homem conhecer e compreender o mundo que o rodeia e assim reunir condições de portar-se nele como sujeito responsável e justo.

“No final, a arte deveria dominar nossas vidas de tal forma que pudéssemos afirmar: não existem mais obras de arte, mas apenas arte. Pois a arte, então, será a maneira de viver.” (READ, 2001, p. 293). Ela concede ao homem liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação, necessários ao desenvolvimento de habilidades e competências, capazes de permitir a todos serem donos de seu próprio destino.

A arte pode atender ao postulado do “aprender a ser”, de modo satisfatório quando este pede que

O desenvolvimento tem por objetivo a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e promotor, inventor de técnicas e criador de sonhos. (DELORS, 1998, p. 101).

O que denominamos “educação pela arte” visa ao cultivo de valores vitais, à formação de pessoas autônomas e críticas, capazes de formular seus próprios juízos de valor, de modo a

poder decidir, por si mesmas, como agir nas diferentes circunstâncias que a vida apresenta.

A estrutura educacional sugerida depende de um conceito similar de professor. Vale perguntar se existem professores aptos para essa mudança paradigmática, envolvendo uma reforma curricular, estrutural e administrativa. Entendemos que o que necessita ser modificado não diz propriamente respeito ao método em si, mas a uma mudança de sensibilidade, que resgate uma atmosfera de compreensão, de ternura, de dedicação, capaz de envolver o aluno e que perpassasse todas as relações escolares. Julgamos pertinente propor uma alfabetização emocional aos arte-educadores, para que, cada vez mais, dêem a seus alunos condições de sair da escola com aprendizagens que estão além do ler, escrever e estudar aritmética. Almejamos professores realmente preparados a ensinar os segredos da vida, pois, se não for desta forma, “[...] aprendemos na escola a fazer tudo – exceto viver.” (ROGER e MCWILLIAMS, 2004, p. 15).

Uma reeducação do professor também poderá levar ao redirecionamento de sua ação pedagógico-educativa, contemplando não só o conhecimento, mas também o social, o político, o emocional e o espiritual no processo ensino-aprendizagem. Nas entrevistas que realizamos fica evidente o crédito dado pelos professores aos seus alunos, o respeito ao outro, à sua produção, às suas emoções, aos seus sentimentos. Isso alimenta a esperança de que o que o relatório Delors propõe pode tornar-se realidade um dia.

A função condutora do professor permite entender a ternura como uma agência seletiva e não como um estado emocional passivo. Preservar a vividez das sensações, relacionar a ação com o sentimento e a realidade com nossos ideais significa abrir caminho para uma nova forma de ensinar e de educar. Importa que o professor tenha em mente a forma da adaptação ao organismo social, sendo um mediador entre a criança e seu meio ambiente, dotando-a de capacidades que a qualificam para a sociedade.

Perceber e renovar a moralidade, na arte e na sociedade, a partir de todas as sensibilidades nascentes vai superar o padrão vigente, evitando a paralisia da sociedade a partir da não dissociação do sentimento do propósito e da ação. O professor, ao desenvolver a capacidade de distinguir os valores intelectuais, morais ou estéticos de sua sociedade, terá condições de transcender o reino fenomenal. “Os estudos se sucedem revelando que a arte não é uma atividade gratuita e supérflua, mas que participa profundamente da vida humana.” (COSTA, 2004, p. 18).

Os arte-educadores entrevistados, independente da classe social com que trabalham, encaram o papel da arte na escola com seriedade e vêem nele um eficaz meio de expressão da afetividade. Consideram o afeto a base da atividade artística, e a possibilidade de realização

da aprendizagem. Concebem a arte como sendo um canal de expressão de sentimentos, idéias, pensamentos, comportamentos, desejos. Acreditam que a arte propicia a sensibilização, a humanização, o enriquecimento de saberes práticos e teóricos. Ainda, que melhora a autoestima, a autoconfiança, o autoconhecimento, o crescimento como ser humano, valorizando todas as suas potencialidades.

Depositam confiança nas relações, criando vínculos afetivos com os alunos, levando-os a fortalecer o relacionamento cooperativo e respeitoso com os colegas, fazendo-os nutrir sentimentos positivos por si próprios. Respeitam a produção de seus alunos e levam-nos a admirar as produções alheias, oportunizando meios de realizar uma análise crítica e uma reflexão das obras de arte. Lutam para dar o real significado da importância da arte no currículo escolar. Acreditam que a arte amplia a visão de mundo, abre mentes e conscientiza sobre a preservação do meio ambiente. Criam um espaço de sala de aula afetivo, favorável à naturalidade, à seriedade, ao prazer, à disciplina e ao trabalho. Buscam, conscientemente, a aproximação entre afetividade e cognição, visando à educação integral do aluno. Enfim, assumem a responsabilidade de ser agente transformador da educação vigente.

A luta por uma educação mais humana, integral é constatável na formação dos professores entrevistados. Metade deles possui especialização em arte terapia – criação de material sem preocupação estética, mas sim expressão de sentimentos. Esta catarse faz com que o indivíduo se reorganize internamente. Assim, cumpre sua função terapêutica, numa ação regeneradora.

Não há dúvidas de que o sentimento humano é a fonte das produções das pessoas. O próprio homem é a maior obra de arte, capaz de variadas formas de manifestações. Obra de um grande artista, o homem feito à sua imagem e semelhança, também é um criador. Os sentimentos o sustentaram ao longo dos séculos, modelando suas formas de manifestação, inclusive a atual. O homem não vive sem arte, pois ela é sua própria obra-prima - arte de sua arte - como nos fazem refletir as palavras de Costa (2004, p. 135):

De quantas ações com intenção estética é feita a vida? Nos espaços que ocupamos, o arranjo dos móveis não revela uma preocupação com a constituição do espaço, com a circulação das pessoas, com a criação de um ambiente que reflita nossas tendências e constitua nossa identidade? Não buscamos a melhor forma para isso tudo? As roupas que escolhemos para nos cobrir, nosso penteado e nossa gestualidade não expressam nosso estado de espírito e a imagem que queremos vestir publicamente? E a maquiagem, o andar e o olhar não servem de máscaras que, escondendo e disfarçando, revelam uma maneira peculiar de nos colocarmos no mundo? De quantas decisões de caráter estético são feitas as mais simples escolhas? A cor que nos identifica, o balanço do corpo com que nos locomovemos, a música que



embala nossos sonhos, a entonação que damos à voz quando queremos nos aproximar de alguém, a maneira como desfilamos por entre as pessoas, tudo isso constitui um mundo de significados e símbolos estéticos que possibilitam a expressão de mil mensagens que trazemos dentro de nós. Assim, somos uma fonte inesgotável de sentidos estéticos, tão inerentes à nossa identidade como o nome de nascimento. De forma tão instintiva como respiramos, vamos organizando, desde o nascimento, uma maneira própria de perceber e apreciar o mundo, através da descoberta contínua e permanente de suas propriedades estéticas. E de tudo o que o mundo pode nos oferecer de interessante, a beleza é seguramente a qualidade que mais emociona e encanta, que registramos mais facilmente na memória e a que adere naturalmente à nossa emotividade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita. *A emoção na sala de aula*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- ANTUNES, Celso. *Alfabetização emocional: novas estratégias*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 153-169 .
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BATTISTONI FILHO, Duílio. *Pequena história da arte*. Campinas: Papyrus, 1984.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1987.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. v. 6.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000.
- BUORO, Anamélia Bueno. *O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- COSTA, Cristina. *Questões de arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético*. São Paulo: Moderna, 1999.

COSTA, Cristina. *Questões de arte: o belo, a percepção estética e o fazer artístico*. São Paulo: Moderna, 2004.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

ENGERS, Maria Emília Amaral (Org.). *Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 71-88.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

\_\_\_\_\_. *Entrevista com Daniel Goleman, cedida pela Editora Objetiva (Revista Ser Humano)*. 2004. Disponível em: <[http://www.abrae.com.br/entrevistas/entr\\_gol.htm](http://www.abrae.com.br/entrevistas/entr_gol.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2008.

GULLAR, Ferreira. *Relâmpagos: dizer o ver*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

IAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Afetividade e cognição: uma dicotomia em discussão. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 35- 52.

LEME, Maria Isabel da Silva. Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 89-108.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

KLEIN, Ana Cláudia. *Perfil Colégio Anchieta 110 anos*. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

MAHONEY, Abigail; ALMEIDA, Laurinda (Org.). *Henry Wallon: psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2007.

MONTE-SERRAT, Fernando. *Emoção, afeto e amor*. São Paulo: Academia de Inteligência, 2007.

MORENO, Monserrat et al. *Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSQUERA, Juan José. *Psicologia da arte*. Porto Alegre: Sulina, 1973.

MOSQUERA, Juan José; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a. p. 91-107.

MOSQUERA, Juan José; STOBÄUS, Claus Dieter. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização na universidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). *A docência na educação superior: sete olhares*. Porto Alegre: Evangraf, 2006b. p. 101-116.

NETO, Onofre. *Vida-valor-arte I*. São Paulo: Perspectiva, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 13-34.

PEREIRA, Kátia Helena. *Como usar artes visuais na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2007.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

READ, Herbert. *A arte de agora, agora*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

\_\_\_\_\_, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

\_\_\_\_\_, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. *Educação artística: introdução à história da arte*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1993.

RESTREPO, Luis Carlos. *O direito à ternura*. Petrópolis: Vozes, 2001.

RICARD, Matthieu. *Felicidade: a prática do bem estar*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

ROGER, John; MCWILLIAMS, Peter. *Introdução à vida*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SALTINI, Cláudio J. *Afetividade e inteligência: a emoção na educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserra. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional*. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 129-151.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. O desenvolvimento afetivo segundo Piaget. In:

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003. p. 53-70.

TEZZARI, Mauren; BAPTISTA, Claudio. Vamos brincar de Giovani? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.) *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. p. 132-153.

TOLSTOI, Leon. *O que é arte?* São Paulo: Ediouro, 2002.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus logicus philosophicus*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.