

ROSILIZA MARIA SCUISSIATO AGIBERT

A Sensibilidade na Formação do Arte-Educador e Suas Influências na Prática Docente

Tese apresentada como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre no Curso de
Pós-Graduação em Educação, da Universi-
dade Federal do Paraná.

CURITIBA

1988

A SENSIBILIDADE NA FORMAÇÃO DO ARTE-EDUCADOR
E SUAS INFLUÊNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE

por

ROSILIZA MARIA SCUISSIATO AGIBERT

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, pela Comissão formada pelos professores:

ORIENTADORA:

Prof.^a Zélia Milléo Pavão

Curitiba, de abril de 1988

PROFESSORA ORIENTADORA

ZÉLIA MILLEO PAVÃO

Docente-livre em Estatística Edu-
cacional

Doutor em Estatística Geral e
Aplicada

Universidade Federal do Paraná.

Professor Titular do Departamen-
to de Informática

Setor de Ciências Exatas da Uni-
versidade Federal do Paraná.

*Ao Leibnitz e aos meus filhos,
Caroline e Junior dedico com amor,
este trabalho, fruto do meu esfor-
ço e da minha persistência.*

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão à professora Zélia Milléo Pavão, orientadora que sempre esteve presente nos momentos difíceis deste trabalho, orientando a caminhada que se fazia de luz pela riqueza do seu conhecimento e pela serenidade do seu semblante. De um lado, a orientação firme e perspicaz, de outro, a imagem da simplicidade do Mestre e a nobreza do seu espírito.

Obrigada.

À minha mãe pela contribuição especial que só as mães nos podem dar - ajudar com o que lhes é possível e impossível sem nada esperar em troca - minha gratidão eterna.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	viii
RÉSUMÉ	x
<u>CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO</u>	1
1.1 ABORDAGEM GERAL DO PROBLEMA	1
1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	6
1.3 JUSTIFICATIVA	7
1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO	9
1.5 METODOLOGIA	9
<u>CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</u>	11
2.1 O ARTE-EDUCADOR	11
2.2 SENSIBILIDADE: ABRANGÊNCIA E IMPLICAÇÕES DO TERMO	15
2.2.1 Sensibilidade e sentimento na arte	16
2.2.2 Sensibilidade e processos de criação	21
2.2.3 Sensibilidade e a formação do Arte-Educador em função da implementação do currículo ..	30
2.2.3.1 No contexto social: técnica x sen- sibilidade	30
2.2.3.2 Na organização: sensibilidade x estética	34
2.2.3.3 Na implementação do currículo: sensi- bilidade x concepção filosófica hu- manista	40

<u>CAPÍTULO III - O CURRÍCULO</u>	55
3.1 ABORDAGEM TYLERIANA	55
3.1.1 O estudo sobre os alunos	57
3.1.2 A participação dos especialistas em disciplinas	58
3.1.3 O uso da filosofia e da psicologia na base da seleção dos objetivos	59
3.2 VARIÁVEIS CURRICULARES INTEGRADAS	61
3.2.1 Variáveis filosóficas	62
3.2.1.1 Conceito de homem	62
3.2.2 Variáveis psicológicas	65
3.2.2.1 Conhecimento / Devir Humano / Aprendizagem	65
3.2.3 Variáveis metodológicas	77
3.2.3.1 Origem do método	78
3.2.3.2 O método	80
3.2.3.3 Definição de arte	87
<u>CAPÍTULO IV - PROPOSTA ALTERNATIVA DE CURRÍCULO</u>	97
4.1 CONSIDERAÇÕES ESPECIAIS	97
4.1.1 Interdisciplinaridade no currículo	100
4.2 ALTERNATIVAS PROPOSTAS E ASPECTOS LEGAIS	104
4.3 RECOMENDAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

RESUMO

O trabalho parte dos pontos fundamentais que afetam a formação do Arte-Educador, tais como: a pouca importância que se dá à realização das atividades a nível da emoção e do sentimento tendo em vista a visão pragmática da educação; a despreocupação quanto ao desenvolvimento da sensibilidade; a diversidade de posicionamentos metodológicos na prática da Educação Artística e a carência dos currículos gerados pelo Parecer 23/73 do Conselho Federal de Educação.

Disso decorre a necessidade de levantar os fundamentos filosóficos que devem embasar e determinar os conteúdos e a metodologia na formação do Arte-Educador que privilegiem, também, o desenvolvimento da sensibilidade. Para isso, enfoca-se, inicialmente, a abrangência do termo sensibilidade e as suas implicações demonstradas através de referencial teórico que enfatiza a sensibilidade e o sentimento como componentes da arte; a presença da sensibilidade nos processos de criação que por sua vez autentica a atividade artística evitando o "*fazeísmo*" tão comum na prática pedagógica da arte. Daí, retomar a sensibilidade na formação do Arte-Educador como componente curricular.

Tratando-se, no entanto, da organização e implementação do currículo, aborda-se a situação crítica nas relações entre a técnica e a sensibilidade do ponto de vista das caracterís-

ticas do contexto social; a questão da sensibilidade relacionada à Estética como disciplina do currículo e, a nível de implementação, propriamente dita, relaciona-se a sensibilidade e a concepção filosófica humanista como fundamento máximo do processo da formação dos Arte-Educadores.

Com o fim de viabilizar o objetivo do trabalho, ou seja, o de apresentar uma proposta curricular para a formação do Arte-Educador, busca-se na abordagem tyleriana os princípios básicos do currículo que levam ao plano de variáveis curriculares integradas com base no processo de inter-relação das variáveis.

A proposta curricular é apresentada com o fim de retomar os conteúdos, sem contudo, relegar a níveis insignificantes a metodologia e a prática. Comporta um rol de disciplinas ao lado da indicação metodológica da integração da Educação Artística, sem se limitar à superficialidade das linhas gerais e sem permanecer na especificidade única, ministrando as Formas de Expressão e Comunicação Artística pelo processo da síntese transformadora.

RÉSUMÉ

Le travail part des points fondamentaux qui affectent la formation de l'Educateur en Art, tels que: le peu d'importance qui est donné à la réalisation des activités au niveau de l'émotion et du sentiment ayant en vue la vision pragmatique de l'éducation; l'insouciance quant au développement de la sensibilité; la diversité des positionnements méthodiques dans la pratique de l'Education Artistique et la carence dans les listes de disciplines gérées par le PARECER 23/73 du Conseil Fédéral de l'Education.

D'où vient la nécessité de lever les fondements philosophiques qui doivent fonder et déterminer les contenus et la méthodologie dans la formation de l'Educateur en Art qui privilégie, aussi, le développement de la sensibilité. Pour cela, initialement, on englobera le terme sensibilité et ses implications démontrées à travers un référentiel théorique qui fait de la sensibilité et du sentiment des éléments de l'Art; la présence de la sensibilité dans les procédés de création qui à son tour authentifie l'activité artistique évitant le "*laissez-faire*" si commun dans la pratique pédagogique de l'Art. De là, reprendre la sensibilité dans la formation de l'Educateur en Art comme élément du catalogue des disciplines.

Cependant, comme il s'agit l'organisation et de l'implantation des disciplines, on aborde une situation dans les relations

entre la technique et la sensibilité du point de vue des caractéristiques du contexte social; la question de la sensibilité en relation avec l'Esthétique comme discipline pertinente au cours, et au niveau de l'implantation, proprement dite, on met en rapport la sensibilité et la conception philosophique humaniste comme principal appui du procédé de formation des Educateurs en Art.

Ayant pour fin la réalisation de l'objectif du travail, soit, celui de présenter une proposition dans les études pour la formation de l'Educateur en Art, on recherche dans l'approche tyleriste les principes de base des études qui amènent au plan de variables dans les disciplines intégrées avec base dans le procédé de relations entre les variables.

La proposition du cursus est présentée avec le but de reprendre les contenus, sans toutefois, reléguer à des niveaux insignifiants la méthodologie et la pratique. Cela compte une liste de disciplines à côté de l'indication méthodologique de l'intégration de l'Education Artistique, sans se limiter à la superficialité des lignes générales et sans demeurer dans la spécialisation unique, donnant les formes d'Expression et Communication Artistique par le procédé de la synthèse transformatrice.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO AO ESTUDO

1.1 ABORDAGEM GERAL DO PROBLEMA

A licenciatura em Educação Artística surgiu, oficialmente, a partir da Lei 5.692/71, que, no Art. 7º, tornou obrigatória a Educação Artística integrando os currículos plenos de 1º e 2º graus que forçou a implantação dos respectivos cursos.

Entende-se e justifica-se tal ocorrência, na medida em que, a referida lei incorporou os fins da educação nacional "*o desenvolvimento integral da personalidade humana*" (Art. 1º, letra "d", Lei 4.024/62) e objetivou para o ensino de 1º e 2º graus "*o desenvolvimento das potencialidades como elemento de auto-realização, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania*" (Art. 1º, Lei 5.692/71).

De acordo com a Indicação 23/73 do Conselho Federal de Educação que fixou os conteúdos mínimos, as licenciaturas se estruturam nas modalidades de curta e plena duração proporcionando habilitação geral em Educação Artística e habilitações específicas relacionadas com as divisões da arte: Desenho, Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas.

Na habilitação geral que corresponde à licenciatura de curta duração o educador artístico recebe formação para atuar no 1º grau, não como especialista em uma das formas de expres-

são artística "conquanto sem desconhecer essas divisões cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes selecionar os que mais se ajustem às variáveis do seu mundo interior".¹ Em consequência, a Educação Artística a nível de 1º grau caracteriza-se pela generalização das diferentes áreas da arte não havendo, com isso, preocupação quanto ao seu sentido específico e profundo, recebendo o Arte/Educador as diferentes formas de expressão e comunicação artística (Desenho, Música, Plástica e Teatro) integradas num todo que procura atingir o sentido da globalidade da Educação Artística anteriormente expressada por CHAGAS.

Nas habilitações específicas que correspondem às licenciaturas de plena duração, o Educador recebe formação para atuar no 2º grau, agora, como especialista em uma das áreas da arte, desenvolvendo, conforme sua habilitação, atividades específicas e seletivas que, embora privilegiem o processo, implicam na validade do produto imediato.

Baseados em Indicações e Pareceres, principalmente o de número 23/73, criaram-se as licenciaturas em Educação Artística em consonância perfeita com os objetivos inseridos na Lei. De fato, é tese defendida pelos Arte/Educadores que não há possibilidade de formar integralmente o educando sem que se favoreça o desenvolvimento das potencialidades e o favorecimento deste é, também, decorrência das atividades artísticas como valorização da sensibilidade integradas no processo educativo.

Na realidade, entretanto, o que ocorre é que os respectivos cursos de formação estão inseridos num contexto que é antagônico à Filosofia da própria lei que deixa transparecer o

sentido de uma concepção humanística, mas que oculta o caráter de uma sociedade de produção x consumo que se desenvolve muito mais na busca de valores materiais oriundos da tecnologia - fruto de uma visão pragmática da educação - em detrimento da formação do homem.

No dizer de DUARTE JR., *"a excessiva valorização à ciência e à tecnologia, ocasionou a separação do intelecto das emoções, dividindo o homem em razão e sentimento como dois compartimentos estanques, onde o primeiro se sobrepõe ao segundo, na busca das verdades da vida".*²

Daí concluir-se, como implicações no plano educacional, os currículos que demonstram acentuada valorização quanto à aquisição de informações e o desenvolvimento de habilidades intelectuais em detrimento do desenvolvimento afetivo proporcionando um processo educativo fragmentado enquanto se afasta do sentimento e da emoção.

O homem é um ser uno, indiviso e a tridimensionalidade do comportamento humano já fora evidenciada desde os filósofos gregos quando classificaram em três aspectos: pensamento, sentimento e ação.

Tais comportamentos denominam-se de domínio cognitivo, afetivo e psicomotor, sabendo-se, através de estudos científicos que a existência de um depende do outro e que, portanto, são interligados uma vez que a resposta de cada pessoa, dada a determinadas situações, se apresenta sempre como um todo, um ser indiviso e inteiro.³

Para ROGERS *"no sistema educacional, há lugar apenas para o intelecto, não para a pessoa como um todo... Há pouquíssimo espaço para emoções na escola secundária. E na Universi-*

dade a situação é ainda mais extrema - admite-se a mente e nada mais".⁴

O desenvolvimento integral do aluno é resultado do equilíbrio do processo educativo que favorece a cognição e afetividade. Admitindo a arte como *"a criação de formas perceptíveis expressivas do sentimento humano"*⁵, admite-se nas atividades artísticas a presença do componente afetivo.

Os cursos específicos de arte no Brasil, no caso as licenciaturas, sofrem a interferência negativa da concepção educacional tradicionalista que tende à unilateralidade do sistema educacional, bem como, no dizer de Herbert READ enfatizam, quase que exclusivamente, as funções intelectivas afastando do centro de atenção dos educadores, as emoções e os sentimentos.⁶

Tem-se constatado uma predominância no magistério da Educação Artística quanto a linhas de posicionamento que admitem a arte como produto da intelectualidade valorizando as funções intelectivas contidas no processo, enquanto se afastam do plano da sensibilidade e do sentimento com o objetivo de exterminar a visão romântica do ensino da arte.

Linhas que indicam a operacionalização de propostas artísticas restringindo-se à manipulação de materiais diversos com a utilização de técnicas.

Paralelamente, ocorre, ainda, o trabalho em Educação Artística a partir da adoção de livros e cadernos que exigem do aluno o domínio mecânico de processos para uma suposta interação com o desenho geométrico.

Por outro lado, tem-se atividades artísticas ministradas por conta do deixar fazer *"laissez faire"*, em função da impor-

tância acentuada da livre-auto-expressão no processo da arte/educação; identificadas como "*a mecânica do fazer não refletido pelo professor e muito menos pelo aluno*".⁷

A diversidade de posicionamento quanto às linhas que regem a tarefa do Arte/Educador evidenciam o problema metodológico ligado aos tipos de conteúdos ministrados nos cursos de formação que atualmente reforçam o caráter prático e utilitarista da arte tornando de menor relevância a bagagem teórica capaz de influenciar e determinar o tipo de ensino.

Seria de se esperar, por parte dos cursos, e mesmo anteriormente, por parte do Parecer 23/73, um certo comprometimento com o processo de desenvolver a sensibilidade entre as diferentes formas de expressão e comunicação artística amparados por uma concepção filosófica voltada para a formação do homem integral capaz de interferir na prática docente do Arte/Educador.

No entanto, o citado parecer que regulamentou e estruturou as licenciaturas em Educação Artística evidencia lacunas de ordem curricular uma vez o aconselhamento das disciplinas chaves e seus respectivos desdobramentos não atestarem nenhuma preocupação com o caráter filosófico da formação do Arte/Educador.

A predominância no ensino da História da Arte e a distribuição do seu conteúdo segundo a cronologia do processo histórico da arte por meio da sua periodização vinculada à caracterização, obras e expoentes máximos, dissociada, portanto, do embasamento filosófico que enfatizaria nele a processualidade e a historicidade.

Da mesma forma, disciplinas, também do tronco comum, do

currículo mínimo, são ministradas distanciadas de um enfoque específico ligado à arte, como por exemplo, Sociologia Geral e não a Sociologia da Arte; a Psicologia Geral sem ênfase à Psicologia da percepção artística.

As disciplinas nas quais se acentuam a formação pedagógica, como Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino, não assumem a relevância esperada.

Isto porque, o Parecer e as próprias Instituições que ministram as respectivas licenciaturas não incluíram em seus currículos disciplinas específicas e decisivas ao processo de formação do Arte/Educador capazes de conduzir o seu trabalho com base nos Fundamentos da Arte/Educação.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Tendo em vista os seguintes pontos fundamentais que afetam a formação do Arte/Educador, tais como:

- 1º - a pouca importância que se dá à realização de trabalhos a nível da emoção e do sentimento;
- 2º - a despreocupação quanto ao desenvolvimento da sensibilidade na formação do Arte/Educador;
- 3º - a diversidade de posicionamentos metodológicos na prática da Educação Artística;
- 4º - a carência dos currículos gerados pelo Parecer 23/73 que estruturou as respectivas licenciaturas, formulamos o problema.

Quais os fundamentos filosóficos que devem embasar e determinar os conteúdos e a metodologia na formação do Educador Artístico que privilegiam também o desenvolvimento da sensibilidade?

1.3 JUSTIFICATIVA

Experienciaram-se as licenciaturas em Educação Artística por meio de processos que formam o Arte/Educador durante quinze anos, bem como, a sua prática a nível de 1º e 2º graus - uma experiência calcada, sobretudo, no Parecer 23/73 do C.F.E.

Hoje, a existência de subsídios extraídos dessa experiência revelam a complexidade do problema que envolve a prática pedagógica da Educação Artística com base na carência curricular das respectivas licenciaturas.

A importância desse estudo reside, portanto, em suprir lacunas de ordem curricular que, se de um lado não foram intencionalmente geradas por parte do citado Parecer, por outro, as lacunas tornaram-se realidade na medida em que os cursos se estruturaram para satisfazer as exigências de uma legislação eminentemente tecnicista, consagrando portanto os aspectos técnicos, práticos e utilitaristas da arte em detrimento da valorização da sensibilidade, sem linhas filosóficas definidas capazes de embasar conteúdos e metodologias ou, ainda, capazes de alicerçar o processo de formação do Arte-Educador.

Acreditando-se na importância que possui a arte no processo educativo, no desenvolvimento integral da personalidade humana e na valorização da cultura, acredita-se, também, que o Educador seja o instrumento fundamental de mudanças no processo. Isso ocorrerá na medida em que, o currículo pertinente a tais licenciaturas, oportunize a mudança de atitude através de base sólida de conhecimento que permita uma postura filosófica, levando em conta a unidade do ser e a plenitude de existência capaz de fundamentar a sua prática pedagógica.

De nada tem adiantado a filosofia expressa nos Parece-

res do CFE que encabeçam as listagens de disciplinas que por sua vez desencadeiam a seqüência dos conteúdos, se não houver um preparo consagrado à formação plena desse Educador, isto é, a totalidade obtida pela síntese da formação plena.

A propósito da concepção educacional do Prof. Erasmo PILOTTO impregnada do sentido mais alto da unidade de espírito capaz de mover a engrenagem operadora da formação plena da normalista, dir-se-á tanto quanto ele: *"a técnica do educador importa, mas o que mais importa é quem vai mover os cordões da técnica, o Artífice, o Artista. A missão das escolas normais é criar o Artífice e a técnica, a mão e o espírito que a mova, o Espírito maior do que a matéria"*.⁸

A contribuição fundamental desse estudo não será, simplesmente, a de apresentar uma proposta curricular para a formação do Arte/Educador a nível da listagem de Disciplinas e conteúdos, mas, sobretudo, buscar os fundamentos filosóficos para embasamento dos conteúdos e da metodologia com vistas ao desenvolvimento da sensibilidade e à dimensão integral da educação como medida de combate aos processos de formação mecanizada e informal.

Para Maria MONTESSORI,

*existe, pois, um "espírito" de cientista, independente do "mecanismo" do cientista. E o cientista atinge o ápice da sua ascensão quando o espírito triunfar sobre o mecanismo. Creio que devemos preparar no educador mais o espírito que o mecanismo do cientista, o que vale dizer que a direção dessa preparação deve estar voltada para o espírito.*⁹

1.4 OBJETIVOS DO ESTUDO

1 - Geral

Apresentar uma proposta curricular segundo uma concepção filosófica humanista com ênfase no desenvolvimento da sensibilidade na formação do Arte/Educador.

2 - Específico

Propor uma metodologia coerente com a proposta a nível de implementação.

1.5 METODOLOGIA

Este trabalho teve origem na observação da evolução dos currículos do curso de Educação Artística com habilitação plena em Música e Artes Plásticas, especialmente, da Faculdade de Educação Musical do Paraná como Instituição pioneira na formação do professor de Educação Artística.

Na bibliografia consultada não se encontrou nenhum trabalho semelhante. Por esse motivo não foi possível planejar um trabalho de campo para complementá-lo, embora a proposta tenha se utilizado de muitas das idéias expostas por professores e alunos dos respectivos cursos, em reuniões, para reformulação do currículo.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹CHAGAS, Walmir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976. p.35.

²DUARTE JUNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da educação. São Paulo, Cortez, 1981. p.62.

³LÜCK, Heloísa & CARNEIRO, Dorothy G. Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação. Petrópolis, Vozes, 1983. p.21.

⁴ROGERS, Carl R. & ROSENBERG, Rachel L. A pessoa como centro. São Paulo, EPU, 1977. p.135.

⁵LANGER, Susanne. Ensaaios filosóficos. São Paulo, Cultrix, 1971. p.83.

⁶READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo, Martins Fontes, 1982. p.76.

⁷BARBOSA, Ana Mae T. Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo, M. Limonad, 1984. p.53.

⁸PILOTTO, Erasmo. Obras. Curitiba, Imprimax, 1973. v.1, p.197.

⁹MONTESORI, Maria. Pedagogia científica. São Paulo, Flamboyant, 1965. p.12.

CAPÍTULO II

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 O ARTE-EDUCADOR

Os termos professor de Educação Artística, bem como, Educador Artístico, dão lugar à expressão *ARTE-EDUCADOR* em consonância perfeita com o objetivo da Arte-Educação.

Na verdade não se deseja, da parte do aluno, uma educação em Arte, com base no domínio técnico e artístico da Música ou do Teatro, nem tão pouco das Artes Plásticas. O que se pretende é que da parte do Arte-Educador a arte integre o processo educativo normal através da oportunização de ciclos de atividades artísticas integradas (educação pela arte), vivenciadas pelos educandos como produto do processo criativo, da sensibilidade, do aproveitamento das potencialidades para a auto-realização.

Para GOLDSTEIN *"a auto-realização é uma tendência criativa da natureza humana"*.¹

É fundamental que o Arte-Educador domine com suficiência uma das linguagens artísticas que justifique uma aspiração mais ampla do seu trabalho: - educar pela arte.

Educar pela arte traz a presença de um objetivo comum, ao mesmo tempo em que representa o maior desafio à Educação:

*O objetivo da educação como o da arte,
deveria ser preservar a totalidade or-*

*gânica do homem e das suas faculdades mentais, de modo que quando passasse da infância para a idade adulta, da selvageria para a civilização, mantivesse a unidade da consciência que é a única parte de harmonização social e felicidade individual.*²

Assim, a arte concebida como base fundamental da Educação *"é capaz de produzir uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, ao mesmo tempo, que proporciona um conhecimento instintivo das leis do universo, e um hábito ou comportamento de harmonia com a natureza"*.³

Logo, ser Arte-Educador tem implicações de ordem metodológica no que se refere ao funcionamento da arte na educação, bem como, de ordem filosófica no que se refere ao tipo de postura e de atitudes favoráveis ao Magistério da Educação Artística.

A postura do Arte-Educador deixa transparecer um sério comprometimento para com a formação do homem total, uno e indiviso capaz de gerar um processo existencial próprio e concreto de auto-afirmação com base no ser de relação, isto é, o ser (estar) no mundo-com-o-outro.

Para E. FISCHER, a arte é o único meio do homem comunicar, relacionar sua individualidade, ou seja, o meio único de integrar sua experiência isolada e particular com a experiência da humanidade.⁴

Os princípios filosóficos da arte (ESTÉTICA) já indicam metodologias condizentes com a natureza intrínseca da arte sob forma de operacionalização no processo educativo.

Para Susanne LANGER existem dois sistemas de conhecimento - o discursivo e o presentacional - que representam duas

formas de captação da realidade que se complementam para uma compreensão integral do mundo. O modo discursivo de pensar corresponde ao uso de processos lógicos (campo verbal e escrito da linguagem). O modo presentacional corresponde à arte. Se não desenvolvermos o sistema de pensar não discursivo ou artístico da criança, ela não estará apta a um conhecimento totalizador de si e do outro.⁵

O Arte-Educador definirá também, sua postura, em reforço ao comprometimento com o desenvolvimento integral do homem colocando a criação como elemento fundamental da arte, ou como quer T. H. DEBONA, *"arte é poder criador, sensibilidade, cultura e sobretudo humanidade"*.⁶

Daí, a arte pela criação e a educação pela arte assumirem a conotação máxima da realização da plenitude de existência.

*"O essencial da arte permanece sendo sua realização existencial que faz nascer a perfeição e a plenitude... Se a arte é o grande estimulante da vida, se cria uma superabundância de forças e um sentimento de prazer para com a existência é porque é uma aceitação total da vida, é porque valoriza a vida integralmente."*⁷

De nossa parte acrescenta-se: porque sendo a arte capaz de valorizar a vida integralmente, é, também, produto da dimensão integral do homem envolvendo as emoções como matéria-prima e a utilização das operações reflexivas para se tornar inteligível.

O trabalho do Arte-Educador marcado por uma conotação filosófica evidencia o comprometimento com o resgate do ser ou da sua identidade.

"Só a arte deixa ser (...) O artista é a fonte da obra. A

*obra a fonte do artista. Nenhum é sem o outro. Artista e obra de arte são, por assim dizer, o produto da 'verdade do ser', - são o locus ativo e gerativo no qual, e através do qual, essa verdade se manifesta. Na obra de arte, a verdade do ser está obrando (estar dentro dela)."*⁸

O próprio processo da realização das atividades artísticas (metodologia), deveria resgatar a sensibilidade, a individualidade e a liberdade pela criação.

Assim, para HEIDEGGER, segundo George STEINER, arte é um "*STIFTUNG*", termo que significa uma instauração, uma fundação (como de um templo), uma outorga. Essa instauração provém de "*SCHÖPFUNG*" ou "*CRIAÇÃO*" do artista. Mas se *SCHÖPFUNG* significa "*criar*", também significa para o filósofo alemão, de um modo mais autêntico, "*tirar de um poço*". Logo, a obra do artista é, literalmente, "*extrair para a luz do poço do Ser*", um poço que está enterrado na terra guardiã.⁹

Completa-se o sentido da expressão terra guardiã pelo fato de que a "*criação deve ser custódia*", uma construção humana deve ser "*extração e alojamento das grandes fontes do ser*".¹⁰

Da mesma forma com que HEIDEGGER responsabilizou o século XX, no Ocidente, pelo "*esquecimento do ser*", condenou a fatalidade da tecnicidade por ter quebrado o elo entre *TECHNE* e *POIESIS*, para o que, propôs a volta aos poetas como maneira de estabelecer a unidade (pensamento e poesia).

A função do Arte-Educador, tendo em vista a consistência da postura filosófica e o engajamento metodológico, é oportunizar as atividades artísticas através do processo criativo como garantia da unidade do ser, da plenitude de existência

pela Educação Integral.

2.2 SENSIBILIDADE: ABRANGÊNCIA E IMPLICAÇÕES DO TERMO

O termo sensibilidade é amplo ao mesmo tempo que de significação vaga e flutuante. Daí, tornar-se necessária a determinação de seu significado para o presente estudo, bem como, a demonstração da importância que apresenta, porquanto, sensibilidade liga-se estrategicamente ao processo específico das atividades artísticas, de formação do Arte-Educador e ao processo geral de Educação Integral.

Considerando a abrangência do significado do termo apresenta-se um quadro de referências baseado no Dicionário de Filosofia.

- a) Sensibilidade é, no domínio do conhecimento, a capacidade de receber sensações consideradas como função dos sentidos, mediante a qual se verifica o contacto com o mundo corpóreo e fisicamente perceptível. A sensibilidade apreende o singular e o concreto. Nesta apreensão porta-se de maneira essencialmente receptiva; mas não é puramente passiva, se não que configura o apreendido através do modo de o receber.
- b) Segundo acepção que tem no criticismo (KANT), a sensibilidade é receptividade pura que nos torna passíveis as intuições nas quais se baseia o pensamento. A determinação de afeção da sensibilidade é levada a efeito, com dependência do sujeito, segundo as formas de espaço e de tempo; mas por elas é representado, não o objeto como tal, senão o modo como afeta a sensibilidade.

- c) Um conceito um tanto mais amplo da sensibilidade abarca também a imaginação (fantasia), porque só pode reproduzir os objetos como aparecem na sensibilidade.
- d) Na esfera apetitiva, sensibilidade designa, em frente à vontade espiritual, a função espontânea das tendências, na medida em que estas precedem a ação consciente e querida, orientadora da pessoa espiritual.¹¹

Baseado na abrangência de significados do termo pretende-se referenciar o grau de implicações que apresenta a sensibilidade para o presente estudo.

2.2.1 Sensibilidade e sentimento na arte

A primeira tentativa para demonstrar a relação sensibilidade-sentimento e arte é citando com Susanne LANGER:

Arte é criação de formas perceptíveis expressivas do sentimento humano. Sentimento (feeling), como aqui emprego a palavra, tem um significado mais amplo do que o definido pelo vocabulário técnico de Psicologia, onde apenas denota prazer ou desprazer, ou mesmo nos limites cambiantes do discurso ordinário, onde às vezes significa sensação (como quando alguém diz que não sente um membro paralisado) às vezes sensibilidade (como quando falamos de ferir os sentimentos de alguém), às vezes emoção (como quando se diz que uma situação lacera os nossos sentimentos ou evoca um sentimento terno / ou uma atitude emocional direta como quando dizemos experimentar um sentimento intenso acerca de alguma coisa), ou mesmo nossa condição geral, mental ou física, quando nos sentimos bem ou mal, melancólicos ou um tanto ufanos. A palavra, como aqui a uso, compreende todos esses significados; aplica-se a tudo quanto possa ser sentido.¹²

Compreende-se, então, que os fenômenos de sensibilidade e emotividade geral, como também emoções distintas estão relacionados com o modo de sentir, a capacidade de sentir: sentimento que vem a ser a matéria-prima na criação da forma artística.

Há sempre uma acentuada tendência em relegar o sentir, o sentimento e a própria sensibilidade a uma espécie de entidade separada, ontologicamente distinta das entidades físicas e, logo, pertencentes a um reino diferente.

É sabido, também, por estudos realizados, que o pensamento abstrato, essencial a qualquer curso de raciocínio, é tradicionalmente incompatível com a resposta emocional. A fria razão e o cálido sentimento (no sentido da emoção) supõe-se que sejam tendências antagônicas da mente humana, mas que devem se manter em equilíbrio. Dessa forma, passa a ser fundamental o empenho da autora em estabelecer uma conexão sistemática entre entidades incongruentes, física e psíquica - tecido nervoso e sensação, cérebro e mente, mostrando que todos os modos de sentir têm formas características que se assemelham às formas de crescimento, desenvolvimento, sendo típicas do processo vital. Logo, sentir é uma atividade que ocorre no organismo não se tratando de um evento isolado, parece ser base genérica de toda a experiência mental - sensação, emoção, imaginação, recordação e raciocínio.¹³

Mesmo assim, os fenômenos do sentimento e da emoção são usualmente tratados por alguns filósofos como irracionais. O que se torna fundamental é entender que da sua complexidade o sentimento é um dos fatores decisivos da arte, pois encontra na atividade artística o meio de expressão, de simbolização e

de objetivação.

*O sentimento humano é uma trama e não uma massa vaga. Possui um intrincado padrão dinâmico; tem combinações possíveis e novos fenômenos emergentes. É um padrão de tensões e resoluções indeterminadas e organicamente interdependentes, um padrão de cadência e ativação quase que infinitamente complexas. A ele pertence a gama toda de nossa sensibilidade - o sentido do pensamento intenso, todas as atitudes mentais e disposições neutras. Essas são as mais profundas regiões que subjazem à superfície encapelada de nossa emoção, e tornam a vida humana uma vida de sentimentos em vez de uma existência metabólica inconsciente; creio que é esse padrão dinâmico que encontra expressão formal nas artes.*¹⁴

É possível encontrar a relação entre o sentimento e a arte na medida em que se consegue estabelecer a articulação entre ambos através do processo que conduz à "*significação implícita*".

Se a arte é criação de formas perceptíveis e expressivas do sentimento humano, é a arte que formula nossas idéias de experiência interior, só ela expressa, objetiva e simboliza sentimentos, sem indicar nenhuma outra coisa além de si mesma. Fala-se do sentimento de uma obra de arte, e não do sentimento que ela significa.¹⁵

Enquanto a linguagem é o instrumento de expressão conceitual que simboliza o pensamento pela logicidade do discurso, pelas regras de gramática, leis do vocabulário, convenções e, portanto, garante tradução, a arte expressa sentimentos em formas criadas, não discursivas, de "*significado implícito*", portanto, intraduzíveis. Isso se explica na medida em que seus elementos não são palavras - símbolos associativos com re-

ferência fixada pela convenção. Embora possa-se receber a arte como uma forma significante, como no caso a música, e compreende-se o processo de vida e consciência por meio do seu padrão audível, dinâmico, ela não é uma linguagem, porque não tem vocabulário.¹⁶

Daí a necessidade de relacionar a obra de arte (expressão do sentimento humano) do ponto de vista do espectador, ou seja, da significação implícita.

Talvez seja inevitável que essa emoção que realmente a pessoa tem ao produzir ou ao contemplar uma composição artística, deva acabar confundindo-se com o conteúdo da obra, visto que esse conteúdo é ele próprio emotivo. Se há sentir na obra, e tanto o artista quanto o espectador experimentam tal sentimento, e além disso o artista tem mais do que o espectador conclui-se que a emoção encarnada na forma é sentida pelo artista antes de ele começar a obra, é expressa no processo de criar e é simpaticamente sentida pelo público.¹⁷

Convém ressaltar que o nível de relacionamento entre a obra de arte e o espectador se dá mediante a experiência estética com base na relação subjetiva do sujeito e do objeto com a conotação especial da sensibilidade e da percepção.

Segundo Mikel DUFRENNE, o objeto estético só se realiza na percepção estética. A percepção estética é a percepção real que procura a verdade do objeto assim como ela é dada imediatamente no sensível. Ela expande a aparência para tornar idênticos o aparecer e o ser: o ser do objeto estético é o aparecer - graças ao espectador a obra de arte, diferentemente do simples objeto que apela para o gesto tanto quanto para o conceito, somente solicita - imperiosamente - a percepção.¹⁸

Como se realiza o encontro do espectador com a obra é antes sentindo do que pensando. É através do sentimento que experimentam a obra em sua verdade.

Se a experiência estética é a experiência de um aparecer, é porque o ser do objeto reside nesse aparecer, porque o objeto é inteiramente sensível, oferecido inteiramente à sensibilidade: o desvelamento não é o ato do Ser, é a evocação de um ser e é por isso que esse ser apela para a minha sensibilidade, assim como apelara para a sensibilidade do criador para quem cada esboço deve aparecer a fim de comparecer diante do seu juízo. A experiência estética não é a experiência da presença. É a experiência da realidade de um objeto que exige que nele se esteja presente para ser.¹⁹

Então a experiência estética é por conclusão uma adequação da relação mais existencial do sentimento do objeto a que ele visa: ninguém sente se não se torna digno de sentir. Por outro lado, essa adequação pode ser admitida entre o objeto ou o conceito, ou seja, da existência à essência.

"Se minha presença importa ao objeto estético é porque fora dessa presença ele ainda existe verdadeiramente: ele só existe como uma proposição que me é feita, como o texto se propõe ao ator ou também como o fruto se oferece à boca sedenta onde sua forma morre para que viva o seu sabor."²⁰

O que deve ficar bem claro é que o sentido do objeto estético seja ele musical, literário ou pictórico, não é um sentido que apela para a logicidade do discurso, para o exercício da inteligência que pressupõe um nível garantido de entendimento, de significados exatos. O sentido do objeto estético é imanente ao sensível e que, para ser captado deve ser experimentado no nível de sensibilidade que BAYER chama de "sensi-

*bilidade generalizadora", ou seja, imaginativa.*²¹ Com isso ao me deparar diante da obra de arte, por mais que ela direcione um sentimento, como tristeza, angústia, agonia, como eu sinto esse sentimento é a minha singularidade de sentir.

*Só a imaginação, para me grudar ao percebido, pode separar o objeto de seu contexto natural e ligá-lo a um horizonte interior, pode expandi-lo num mundo ao mobilizar, em mim, todas as profundezas onde ele possa ressoar e encontrar um eco. A imaginação não reúne imagens diversas que se fundiriam numa imagem genérica, ela reúne as potências do eu para que se forme uma imagem singular. Ela tem o poder de unir, mas para fazer surgir a diferença e não atenuá-la.*²²

Assim, se a emoção que encarna na forma é sentida pelo artista antes de ele começar a obra, é expressa no processo de criar (imaginação), não repassa ao espectador de maneira única e absoluta, uma vez que o sentimento que a obra comunica é o sentimento de um mundo que se revela inegavelmente ao sentimento. E a imaginação "*ao mesmo tempo que mistifica, ilimita o objeto, dilata-o até as dimensões de um mundo*".²³ É quando eleva a sensibilidade ao sentimento como elementos presentes e decisivos à obra de arte.

2.2.2 Sensibilidade e processos de criação

A prática da Educação Artística nas escolas tem se resumido, muitas vezes, em propostas de atividades que se operacionalizam por meio de processos mecânicos como a exclusiva reprodução de técnicas plásticas e musicais que geram, dessa forma, apenas um "*fazer por fazer*" descomprometido com a criatividade.

Tem-se constatado, por observações periódicas e sistematizadas que longe de ser, a Educação Artística, a oportunidade de um ciclo de atividades artísticas perde-se na oportunidade de um "fazer" ou de "produção" em quantidade, ou com ausência total da indicação de processos que desembocam no *"fazer de qualquer jeito"* - cumprimento de obrigação, ou com a indicação rigorosa de técnicas que desembocam em produções estantes - realizações padronizadas. Tanto um procedimento como o outro acentuam a descaracterização da Atividade Artística, uma vez isenta dos processos de criação com base na sensibilidade. É quando exclui-se *"do fazer o sensível, a participação interior, a possibilidade de escolha, de crescimento e de transformações, excluindo-se também, a conscientização da atuação significativa e o que esta representa para si em termos humanos"*.²⁴

Com a crítica, sobre o tipo de atividades propostas pela Educação Artística e o modo como elas se realizam não se pretende a condenação do fazer.

Solicita-se o comprometimento com o fazer artístico/criativo partindo da identificação da materialidade na utilização da linguagem específica de cada fazer. Não se pode negar que a atividade artística depende de um fazer e que a própria arte seja um fazer.

*A arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. (...) a arte é uma produção; logo supõe trabalho. Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, os cosmos do caos.*²⁵

Ha criterios decisivos para que se possa considerar uma atividade de teor artístico, bem como para tornar um fazer, artístico. Trata-se, de início, em buscar uma concepção que favoreça o fazer artístico, não apenas como o emprego de técnicas (aspecto executivo, fabril e manual) mas que se junte, a ela, o conhecimento e a expressividade.

Para Luigi PAREYSON, a arte é o resultado de um processo entre o fazer, o conhecer e o exprimir simultaneamente.²⁶

A condição do artístico não é dada apenas pelo que se faz, realiza ou produz, mas também, pelo modo como se produz responsável pela produção de objetos radicalmente novos, verdadeiros, originais e irrepetíveis. É a relação do fazer que inventa com o fazer que forma e, portanto, do fazer artístico.

A arte é também invenção. Ela não é execução de qualquer coisa já idealizada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento da realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando (...) nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo ou pintando, ou cantando, é que ela é concebida ou inventada.²⁷

Se a arte é um fazer, não fica apenas no produto de um simples fazer. O fazer artístico é gerado quando se utiliza "a invenção do modo de fazer", ou seja, "o exercício da formatividade",²⁸ pondo em relevo o operar humano que são a forma e o processo, envolvendo-os na simultaneidade da invenção e execução. Todo o fazer, o produzir, o formar faz, produz, execu-

ta e realiza formas. A forma é sempre resultado de um fazer.

Um dado especial da teoria pareysoniana é que a forma acabada é resultado da união da *"tecnicidade e do intimismo"* ocasionando a *"unidade"* indissociável da forma e do conteúdo que será sempre igual ao *"estilo"*.

A unidade assume a inseparabilidade da forma e do conteúdo, bem como elimina a antítese entre *"intimismo e tecnicismo"* passando a considerar arte como um fazer que se caracteriza pela artisticidade com base no processo de formar. O produto formado como forma acabada tem-se daí, a conotação unitária e equilibrada da arte como fazer, dizendo-se que não pode haver expressão sem o fazer e nem o fazer sem expressão. Não há forma acabada que não dependa do tecnicismo, nem tão pouco, que não dependa do intimismo - configuração do sentimento interior como expressividade na forma.

O que a Teoria de PAREYSON pretende é afirmar a inseparabilidade da forma e do conteúdo do ponto de vista da forma demonstrando que os dois processos são simultâneos, coessenciais, coincidentes: *"na arte o exprimir apresenta-se como um fazer e o fazer é, ao mesmo tempo, um exprimir, quando a formação de um conteúdo tem lugar como formação de uma matéria e a formação de uma matéria tem o sentido da formação de um conteúdo"*.²⁹ Desse modo, reitera-se que *"a arte nasce no ponto em que não há outro modo de exprimir um conteúdo que o de formar uma matéria, e a formação de uma matéria só é arte quando ela própria é a expressão de um conteúdo"*.³⁰

Mas o que seria conteúdo no sentido de Estética da formatividade?

Conteúdo tem a conotação de personalidade e espiritua-

lidade do artista, isto é, modo de formar a matéria, estilo. E por estilo entende-se toda a interioridade, toda a personalidade do artista, ou como quer o autor, *"toda a humanidade"*.³¹

Enquanto a escola através da Educação Artística primar por ministrar atividades que se reduzem a um simples fazer, com ausência de processos criativos e da *"invenção do modo de fazer"*, foge ao objetivo de oferecer um ciclo de atividades artísticas propriamente dito, a serem vivenciadas pelos educandos.

As atividades artísticas não podem depender apenas de um fazer mecânico. Aquele objeto físico ou sensível que se produzir deve ser formado por uma série de gestos pertinentes à sensibilidade, tornada modo de formar.

Para Luigi PAREYSON, *"espiritualidade e modo de formar, isto é, humanidade e estilo se identificam: na atividade artística exprimir e fazer, dizer e produzir são a mesma coisa"*.³²

Do nosso ponto de vista, o educando que realiza a atividade artística não tem outro modo de exprimir senão produzir e não diz senão fazendo: a sua espiritualidade é gesto formante. Dessa forma, acrescenta-se que *"o exprimir e o dizer que não se resolvem no fazer não são atividade artística, nem pertencem ao conteúdo da arte; e o fazer que não seja ao mesmo tempo um dizer não atinge a arte, mas permanece confinado no ofício"*.³³

Muito embora não se desconheça a situação polêmica quanto ao tratamento metodológico dispensado à Educação Artística através de correntes que preferem o descomprometimento artístico dos processos empregados, tendo em vista não se objetivar

a formação de artistas em 1º e 2º graus, mesmo concordando com o último aspecto é necessário que se assuma a responsabilidade do desenvolvimento da sensibilidade como prioridade básica do fazer artístico.

Tem-se daí pelo exercício da formatividade a invenção do modo de fazer e pelos processos de criação o exercício da criatividade.

A sensibilidade é a condição fundamental para a criação. E a atividade artística caracteriza-se como sendo a expressão da individualidade através do processo criativo com base na liberdade e na sensibilidade. Ao fazer artístico determina-se a parcela significativa e decisiva do fazer criativo.

As observações diretas diante da prática da Educação Artística têm revelado a utilização do tempo com trabalhos advindos de propostas mecânicas, reducionistas e massificadoras. De um modo geral restringe-se a processos de adestramento técnico, ignorando no indivíduo a sensibilidade e a inteligência espontânea do seu fazer. Isso não corresponde ao ser criativo, nem tão pouco ao plano de realização das atividades artísticas. As atividades que se realizam por adestramento técnico esvaziam a criatividade e a imaginação, repudiam a sensibilidade e não consideram a afetividade como elemento da visão globalizadora do ser.

Nota-se que o empenho do mundo atual no favorecimento das abordagens técnicas, objetivas e mensuráveis interfere no processo educativo, e sobretudo, na Educação Artística que é tratada mecanicamente sem o compromisso com as potencialidades humanas, com a liberdade, com a imaginação criadora. O fazer artístico se caracteriza pelo fazer criativo.

O postulado de Fayga OSTROWER é suficientemente claro

quando se refere aos processos de criação dependentes da sensibilidade, da percepção, dos tipos de relação, das ordenações que resultam em configurações e significações.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se nesse "novo", de novas coerências, que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender, e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (...) mais do que "homo faber", ser fazedor, o homem é um ser formador.³⁴

A imaginação criadora nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Está, portanto, ligada com a capacidade de se relacionar com elas por uma visão mais ampla e abrangente.

Se as relações se verificam apenas com um dos pólos, ou seja, de maneira fragmentada, parcial ou específica; em outros termos, se o relacionamento estabelecido for unilateral impede a capacidade de visão ampla e abrangente da realidade ou dos materiais porque extingue, do relacionamento, a afetividade. A afetividade permite uma amplitude de visão vinculada a sentimentos e interesses, permite a elaboração e interligação de muitas coisas pois, concede uma visão globalizante dos processos de vida: *"a visão global dependerá da sensibilidade de uma pessoa, mas reciprocamente, para se transformar em capacidade criativa real, a sensibilidade sempre dependerá dessa visão global"*.³⁵

A sensibilidade é fator indispensável ao ato criativo

que faz a interligação do sensível com o consciente e o cultural:

os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível, mesmo no âmbito intelectual, a criação se articula principalmente através da sensibilidade. (...) sensibilidade baseada numa disposição elementar, num estado de excitabilidade sensorial é uma porta de entrada das sensações.³⁶

Por isso representa uma abertura ao mundo e um contato imediato ao acontecer em torno de nós.

A sensibilidade é responsável pelas antenas e radares do ser na captação do próprio ser e de tudo que envolve o mundo desse ser. Logo, a percepção pertence ao campo da sensibilidade.

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser.³⁷

Do ponto de vista do ser consciente e da cultura, sabe-se que a cultura influencia a visão de vida de cada um. A força cultural orienta interesses e aspirações leva o indivíduo a desejar tipos de participação social, articula ideais de função de escala de valores, a ela pertinentes. Daí, a afirmação de que a sensibilidade também é responsável pelo fazer e até pelo imaginar do indivíduo. Ela seleciona estratégias que garantem o alcance a certas metas de vida.

Estabeleceu-se, dessa maneira, uma "qualificação dinâ-

mica para a sensibilidade", já que articula um fazer intencional na construção de significados, "a sensibilidade se transforma tornando-se ela mesma faculdade criadora, pois incorpora um princípio configurador seletivo",³⁸ pois é dentro de uma total integração entre sensibilidade e cultura que se desenvolvem as potencialidades individuais com a cultural.

O que comumente acontece com o trabalho desenvolvido nas escolas é que se torna *"simplesmente um fazer"* na medida em que não apresenta significação, isto é, está distante do interesse e da necessidade. Portanto, não estimula a sensibilidade e resulta no fazer não criativo.

O trabalho criativo se caracteriza por um fazer sensível, pela participação interior, pela possibilidade de escolha, de crescimento e de transformação, pela conscientização de atenções significativas e da significação em termos humanos.

É considerado criativo, ainda, quando a partir da identificação de uma matéria gera a especificidade de cada fazer por afinidade e empatia; quando deriva de uma *"atitude básica da pessoa"*, ou seja, *"a qualidade de engajamento interior do indivíduo que é a sua capacidade de se concentrar e de ao retornar o trabalho pode retornar o estado inicial da criação, alcançar e manter a atenção nesse nível profundo de sensibilização".³⁹*

Se partimos de uma sensibilidade alerta, afetiva, motivada para determinadas tarefas e dirigida para um fazer específico essa sensibilidade se basta.⁴⁰

2.2.3 Sensibilidade e a formação do Arte-Educador em função da implementação do currículo

O empenho que se pretende dar ao fator sensibilidade liga-se a três pontos fundamentais pertinentes à esfera evolutiva do processo de formação do Arte-Educador assumindo a conotação de causa e efeito: as características do contexto social, a organização e a implementação do currículo.

2.2.3.1 No contexto social: técnica x sensibilidade - Partindo das condições reais do contexto social de características eminentemente pragmáticas e utilitaristas assiste-se a penetração de tais influências que abalam a estrutura e a própria operacionalização dos currículos que visam a formação do Arte-Educador, ocasionando uma descaracterização do processo da arte na educação. A medida que o contexto privilegia a ciência e a tecnologia, e o consumismo repassa uma concepção unilateral de desenvolvimento excluindo dos próprios cursos de Educação Artística o comprometimento com a sensibilidade, com a emoção, com o sentimento, com a criação.

Sabe-se com rigor que a sociedade atual é severamente criticada pelo desenvolvimento parcial da qual tem sido emérita portadora corroborando na fragmentação do processo de desenvolvimento do ser humano. Acrescenta-se, contudo, que sem condenar o valor da razão, da ciência e da técnica, reconhece-se um tipo de progresso material em determinadas áreas que beneficia a humanidade embora parcialmente e minoritariamente.

Por outro lado, soma-se ao reconhecimento o repúdio pela excessividade de tais fatores em detrimento da valorização da emoção, do sentimento, das ciências chamadas "*humanidades*"

nas quais se inclui a arte. Reclama-se da parcialidade da sociedade, dos processos fragmentários do conhecimento, das divisões estanques das próprias disciplinas que compõem os currículos, das especializações cada vez mais especializadas, do homem esquartejado e desenvolvido em facetas únicas de acordo com as exigências do contexto social.

Os problemas que comportam a realidade vêm sendo enfatizados por uma gama respeitável de filósofos contemporâneos que evidenciam a ruptura entre a filosofia e a ciência. O progresso da ciência, longe de dispensar a filosofia, a torna mais urgente e necessária, pois *"a filosofia, com efeito, representa a consciência da ciência, no sentido de que é pela filosofia, e só por ela, que a ciência se justifica diante de si mesma, toma conhecimento da solidez do método e demonstra o valor de seus resultados"*.⁴¹

No entanto, o sentido de unidade, da globalidade se constitui difícil em função das características da sociedade: produção e consumo.

Para HUSSERL *"a civilização ocidental está em crise que pode levar a humanidade à barbárie e à morte. Esta crise é fundamentalmente uma crise da filosofia e das ciências, ocasionada por um tipo de racionalismo que acaba com o homem e a história"*.⁴² E para os pensadores da Escola de Frankfurt, a ciência se caracteriza pelo instrumentalismo, como técnica de manipulação e a própria razão tornou-se mero instrumento auxiliar do aparato econômico.

Atualmente, a técnica tende a formar a mentalidade dos homens, *"moldamos nossas construções e elas futuramente nos moldam"*, envolvidos, segundo os parâmetros mentais e os valores

operativos que a dirigem e lhes garantem eficácia, "*reduzidos, os hábitos mentais, substancialmente às categorias: racionalismo, instrumentalismo e utilitarismo*".⁴³

Na *Teoria Crítica da Sociedade*, por MARCUSE, a técnica assume a conotação de perigo, pois "*o técnico mais do que o cientista, vê tudo sob o aspecto da utilidade que num certo sentido, criar utilidade é a própria função da técnica, bem como, a procura destas utilidades, guiadas pelo critério de tanto mais, tanto melhor, prejudicando o homem na sua dimensão total*".⁴⁴ Uma sociedade que se caracteriza por produção e consumo anula a singularidade do homem, abafa as suas potencialidades e nivela-se os interesses, os pensamentos, os sentimentos e os ideais. Cria-se um universo unidimensional.

E o que é pior para MARCUSE é que "*a este processo de nivelamento não escapam nem a cultura, nem a filosofia, nem a arte. Elas que sempre representam o poder crítico, a invenção das alternativas, o alimento da chama revolucionária, se tornam subservientes e obtusas, incapazes de discernir*".⁴⁵ Mas é sobretudo na conjuntura de tal contexto, onde a ordem é produzir, repetir, quantificar, padronizar, mecanizar, onde o individual se dissolve no incolor da massa fria e inerte, é exatamente nesta realidade social que a arte tem que entrar para combater, para transformar.

Para Gabriel MARCEL é fundamental a distinção entre dois planos que regulam e decidem a vida do homem: o plano do ter e o plano do ser. Como plano do ter entende-se o plano da objetividade, da problematicidade, da técnica e, portanto, o plano da alienação, da angústia e do desespero. É neste plano que o homem é simples objeto. É o plano em que o homem, quanto mais

possui é mais possuído pelas coisas.

O plano do ser é o plano da subjetividade, da intimidade, daquelas experiências pessoais e indizíveis em que o homem se reencontra a si mesmo, vive sua existência autêntica, realiza suas potencialidades.

O que impede o homem de viver no plano do ser é a sociedade imbuída da razão e da técnica. É, sobretudo, na técnica que G. MARCEL vê o grande perigo para o homem, pois *"a técnica é filha da razão científica, em lugar de conferir ao homem um domínio sobre as coisas e facilitar suas realizações, escraviza-o e o empobrece espiritualmente, até torná-lo um autômato, uma função, ou antes um feixe de funções"*.⁴⁶

Diante de tais colocações manifesta-se a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre os fatores que se responsabilizam pelo desenvolvimento.

É, portanto, de se estabelecer que a ciência e a técnica passem pelo crivo da sensibilidade humana, ou, ainda, nas palavras de MARCUSE: *"Filosofia, ciência e arte em lugar de prostituírem-se à sociedade 'que é', devem reclamar a sociedade que 'deve ser' aproximando o real do ideal"*.⁴⁷

A arte deve se despir de uma sobrevivência passiva e acrítica da realidade fazendo valer a sua condição de transformadora através dos fatores indispensáveis do processo artístico: a sensibilidade e a fantasia pela imaginação criadora.

Criar é transformar e a fantasia que acusa o plano do ideal e do imaginário *"é a base geral de todas as formas artísticas e de todas as artes particulares, ela é e permanece a matéria sobre a qual a arte trabalha"*.⁴⁸

O conteúdo artístico não é o resultado de um simples amontoado de fragmentos de imagens e sentimentos hauridos nessa bagagem amorfa de experiências de todo tipo e natureza, mas um sentimento total que o filtro mágico da fantasia do artista transfigurou em sentimento estético. É este sempre novo e imprevisível que constitui a forma artística.

2.2.3.2 Na organização: sensibilidade x estética - A Estética como disciplina que integra obrigatoriamente os currículos das Licenciaturas em Educação Artística vem sendo tratada sob vinculações a partir do enunciado da mesma, "*Estética e História da Arte*", conforme indicação do Parecer 23/73 ao determinar o tronco comum dos currículos mínimos.

Dessa forma, há uma abrangência concentrada por parte dos conteúdos programáticos no que tange à História da Arte, ocasionando um funcionamento estanque da disciplina resumida em estudos de periodização, caracterização e cronologia da trajetória histórica.

O apoio da Estética à bagagem histórica, consiste em formar os "*andaimes da história*". Do modo como vem sendo trabalhada é considerada ilusória ou, até mesmo, insuficiente.

No plano de valorização do atual contexto social, onde se insere a educação e no qual submergem os exercícios de reflexão filosófica, poder de crítica e julgamento, a Estética, como disciplina, inexistente de maneira articulada ou vinculada com outras disciplinas, como no caso, a própria História da Arte, sendo, apenas, mais uma nas listagens das disciplinas que compõem os currículos responsáveis pelo processo de formação do Arte-Educador.

A colocação da sensibilidade articulada com a Estética, neste momento do estudo, desprende-se de que tal fator é constitutivo do processo criativo e se faz presente, por necessidade e decorrência, durante todo processo formativo estando ligada (sensibilidade) a toda Estética como Filosofia.

A exclusão da referida disciplina, dos currículos, ou o seu tratamento metodológico insuficiente é o mesmo que produzir Arte-Educadores através de processos mecânicos, de acordo com uma visão unilateral, como profissionais fabricados segundo as exigências de um contexto social de produção. Significa, também, negar o desenvolvimento da sensibilidade, o processo criativo e o fazer artístico.

A falta ou o pouco domínio de conteúdo gera a impotência do instrumental responsável pelas transformações diretas e indiretas de uma realidade social. Logo, o estudo da Estética representa o suporte filosófico para o trabalho do Arte-Educador em termos de consistência; representa comprometimento com a criatividade, com os processos artísticos na realização das propostas.

A Estética se articula com a sensibilidade ou melhor, pode ser a própria sensibilidade "*(...) por mais abstrata que se queira imaginar a fonte de inspiração de um artista, deverá o mesmo traduzir esta sua inspiração em imagens imediatamente intuitivas na esfera da 'sensibilidade normal', pois é esta, ponto obrigatório de partida ou de chegada de todo possível ato estético*".⁴⁹

A sensibilidade garante a sensação tanto do apreendido como do exteriorizado que se identifica, também, com o sentimento do belo,

(...) entretanto, pois talvez por um

certo espírito polêmico contra o cartesiano desprezo, com o substancial rebaixamento de toda experiência sensível perante a extrema perfectibilidade da atividade racional, que BAUMGARTEN cunhou a palavra ESTÉTICA (que etimologicamente significa ciência da sensação) para exprimir com ela a ciência do sentimento (do belo e do feio).⁵⁰

Indica-se, com insistência, a Estética para integrar os Currículos das Licenciaturas em Educação Artística que mesmo no caso de funcionar desvinculadamente da História da Arte, por conseguinte, com carga horária própria, de uma maneira ou de outra, as disciplinas devem metodologicamente, se interpenetrar considerando sempre, que uma trajetória histórica se faz, se constrói e se define com a interferência dos aspectos filosóficos, políticos, sociais e educacionais. Quando as disciplinas não atuam em caráter setorializado, não promovem um conhecimento dividido e estanque. Ao se interpenetrarem pela linha metodológica da interdisciplinaridade fornecem a visão analítica/sintética como restauradora da globalidade.

O que é fundamental na análise deste primeiro aspecto é ter como indiscutível o fato de que a sensibilidade não pode ser posta à margem de um processo específico que visa formar o Arte-Educador quando a Educação Artística se ramifica e se propaga pela educação estética que tem como objeto a sensação e o sentimento do belo.

A própria Estética, em si, possui o sentido da unidade, advinda da diversidade, da estruturação das partes na combinação e na harmonização do todo: processo compositório que se assenta sobre o princípio fundamental da GESTALT "*o todo é sempre mais do que a soma das partes*".⁵¹

O sentido retratado pela Estética equivale, também, à idéia da integralidade no homem e no próprio conhecimento. Na época do movimento do iluminismo dominando a cultura ocidental durante todo século XVIII, através das correntes filosóficas Racionalismo e Empirismo com o firme propósito de iluminar, "*com as luzes da razão*", todo o campo do saber, evitando o obscurantismo, revelou não ser apenas, a razão, a protagonista desse movimento cultural. Foi exatamente dentro do "*século das luzes*" que se fez sentir e ouvir a voz do sentimento, a voz do coração como testemunho direto daquela atividade criadora.

Segundo o pensamento cartesiano *sensação* e *razão* são opostos sem condições de conciliação, porém é LEIBNITZ que imbuído de um profundo sentido harmonístico inseriu a "*esfera do sentimento no quadro geral do conhecimento, concebendo-a como compreensiva de toda a atividade imaginativa e fantástica; de toda a experiência que se relaciona ao sonho e à arte*".⁵²

Surge daí, a Estética nascida de uma viva consciência da esfera autônoma do sentimento na unidade do conhecimento, pois com base no princípio leibniziano do cálculo infinitesimal, chega-se à conclusão que "*entre duas substâncias metafísicas - mesmo se tão afastadas entre si a ponto de serem consideradas opostas e inconciliáveis - poder-se-á estabelecer uma certa ligação ou harmonização, graças a uma conveniente série de elos de conjunção*"⁵³

Conclui-se, ainda, que a Ciência Estética ao possuir um campo autônomo para a atividade sentimental e fantástica pode ser permeável pelo raciocínio, mas não substituível pela atividade raciocinante.

A unidade no conhecimento, a integralidade no homem é

sempre busca de equilíbrio e a Educação Estética percorre linhas e posicionamentos teóricos demonstrando a presença da harmonia pela conciliação dos opostos na forma criada como conquista de beleza.

Por forma deve-se entender a "*GESTALT*", termo alemão traduzido, também, por estrutura ou configuração cujas partes determinam o todo, sistemas cujas finalidades essenciais não podem ser concebidas como a soma das partes e sim como totalidade, visto que, além das partes, exercem funções importantes as relações dinâmicas entre as partes. As partes, portanto, são entendidas somente a partir do todo.⁵⁴

Ao pretender uma nova humanidade íntegra e perfeita capaz de criar o *Estado Moral*, SCHILLER exalta a importância da educação estética através da idéia da unidade e do compromisso dialético, onde se unem os opostos na conjunção do impulso sensível com o impulso formal para resultar no impulso lúdico que será a criação da forma viva, como definição do belo.

*Na forma viva, unem-se o impulso formal e o sensível (dirigido à vida). A beleza define o conceito ideal da humanidade, já que na forma viva se harmonizam os impulsos antagônicos. Pressupõe que deva existir a humanidade, no seu sentido pleno, deve existir também a beleza, visto ser essa o remate da plenitude humana ao estabelecer a harmonia entre os opostos. Exaltação da humanidade grega.*⁵⁵

Entende-se que a beleza une dois estados opostos, superando o antagonismo pois a essência da beleza é a liberdade não no sentido da falta de leis ou da arbitrariedade, mas no sentido da harmonia das leis advindas da necessidade interior - condição criadora do homem responsável pela "*plenitude equi-*

*librada" atingindo o "estado estético" que é "a simultaneidade da sensibilidade e da razão suspendendo-se mutuamente".*⁵⁶

Quando prescreve-se a interpenetração da Estética com a História da Arte pretende-se garantir, do ponto de vista da primeira, a reflexão filosófica com base nos processos estéticos; do ponto de vista da segunda pretende-se considerar o sentido da concreção, ou seja, da experiência da arte na própria historicidade com base na filosofia.

De nada adianta uma Estética deduzida de sistemas teóricos pré-elaborados sem levar em conta a experiência estética resultando em reflexão vazia; da mesma forma de nada adianta uma Estética privada do caráter filosófico resultando, apenas, em técnicas artísticas, observações superficiais, programas de arte baseados, exclusivamente, na concreção estética.

Enquanto a Estética encontra-se em um ponto de conjunção entre filosofia e experiência tende a se levar em conta que a abertura e a historicidade de experiência fazem face a abertura e historicidade da filosofia, de maneira que, partindo da reflexão sobre a experiência concreta e dos problemas concretos por ela oferecidos, ascende a resultados universais pela via Indutiva da filosofia e serve-se de tais resultados para reverter à experiência buscando interpretá-la e resolvê-la, pela via Dedutiva.⁵⁷

Se a Estética perde o sentido da reflexão filosófica sobre a experiência estética (que é a autonomia pela Filosofia), se reduz à crítica, à poética, à técnica, ou à História da Arte, ou à Sociologia da Arte, ou à Psicologia da Arte tratadas separadamente e de maneira estanque.

É necessário, portanto, que todos intervenham, cada um

trazendo a sua particular e especial sensibilidade e competência da sua origem, sem perder de vista o ponto de encontro da Estética que se dá entre a filosofia e a experiência. A experiência para estimular e verificar a filosofia e a filosofia para explicar e fundar a experiência. Assim sendo, a Estética reflexão filosófica sobre a experiência estética, ocupa-se de todas as reações da sensibilidade humana diante de qualquer fenômeno, ou seja, ocupa-se de toda experiência do homem no mundo e do mundo no homem.

2.2.3.3 Na implementação do currículo: sensibilidade x concepção filosófica humanista - A falta de coerência entre a filosofia, os objetivos do curso e a metodologia adotada geram a fragilidade de um currículo.

Atualmente, na área de Educação Artística, encampa-se uma filosofia pragmática com base no utilitarismo a bem das exigências do contexto social e em total desacordo com os objetivos da arte na Educação. Em decorrência tem-se uma arte nas escolas em condições de subserviência (operacionalização mecânica) ao lado de Arte-Educadores de postura frágil, também subservientes à disposição das exigências do atual sistema educacional que é tecnocrático.

Logo, se até certo ponto, as propostas de Educação Artística têm se ajustado a tais características é possível de serem consideradas consistentes do ponto de vista dos interesses dominantes, produção e consumo. Porém, do ponto de vista das funções da arte como recurso auxiliar do processo educativo, para a formação integral do educando, como recurso para auto-realização, ou mesmo, pela importância determinada em rela-

ção à natureza da arte em geral (processo artístico), tem o trabalho, se apresentado de forma não condizente e, portanto, conflituoso.

A relevância da observação está no fato de que o trabalho do Arte-Educador tem que ser condizente com as funções da arte na escola e na sociedade, para ser consistente. Não do ponto de vista de ajustamentos à escola e à sociedade, mas sim, como instrumento de transformação social, como elemento decisivo à formação integral do educando, levando em conta a expressividade, a liberdade, o processo criativo em si e o fazer artístico.

Para que o trabalho seja condizente e consistente enfatiza-se a necessidade de coerência entre os objetivos, a metodologia e os conteúdos dos currículos. Da mesma forma deve-se afirmar que a coerência também depende, e fundamentalmente, do embasamento filosófico que se encarrega de mover as engrenagens curriculares em perfeita consonância.

Mesmo na divergência metodológica da Arte-Educação entre o contextualismo e o essencialismo, cabe, sem restrições, um comprometimento filosófico humanista, ou seja, tanto na que enfatiza as conseqüências instrumentais da arte na educação, centradas no desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, na percepção, na catarse, na auto-realização, ou, ainda, na dinâmica das relações sociais, alternativas de comportamento social, quanto na que utiliza os processos intrínsecos da arte⁵⁸ e que correspondem à necessidade vital do homem.

A partir do compromisso com o homem na sua inteireza (razão e sentimento), a arte passa a ser trabalhada, quer a ní-

vel dos cursos que formam os Arte-Educadores, quer a nível de 1º e 2º graus, com a valorização da sensibilidade no processo criativo.

Só após esse engajamento a Educação Artística deixa de ser um "*fazer mecânico*", um "*simples fazer*" e o Arte-Educador deixa a condição de subserviência quando passa a desenvolver um tipo de trabalho (condizente e consistente), em função da possibilidade de transformação.

Entende-se, no presente estudo, por concepção filosófica humanista, a consideração do homem no centro do processo educativo, constituído integralmente pela esfera da cognição, da afetividade e da psicomotricidade em busca de uma humanidade com dignidade.

Na opinião de Jacques MARITAIN, o humanismo tende a tornar o homem mais verdadeiramente humano e a manifestar a sua grandeza original levando-o a participar em tudo o que pode enriquecer na natureza na história. Pretende, não só que o homem desenvolva todas as suas potencialidades nele contidas, as suas forças criadoras, e a vida da razão, mas também que trabalhe para que as forças do mundo físico se tornem instrumentos de sua liberdade.⁵⁹

Não desejando entrar no mérito da historicidade do HUMANISMO, cabe designar, ainda, por concepção filosófica humanística, o repúdio que o processo educativo deve ter pelo excessivo empenho sobre as materialidades, as técnicas e a ciência ocasionando "*o esquecimento do ser*", do homem na sua totalidade. Assim, "*o humanismo pode ser descrito como a libertação do homem, a fim de assumir a dignidade que é própria de sua natureza*".⁶⁰

O humanismo pode adquirir, nesse caso, um significado mais amplo, aplicável a qualquer tipo de Antropologia Filosófica, como o marxismo, o existencialismo ou o próprio cristianismo. A forma do humanismo difere, é claro, de acordo com o modo como cada um concebe a "*libertação*" e a "*dignidade do homem*".⁶¹

No caso em questão, como humanismo filosófico se quer designar uma concepção do mundo e da existência que tem o homem como centro; o homem como pessoa que tem a felicidade como expectativa.

No momento em que o homem pessoa desaparece para que as coisas assumam o centro (processo de coisificação) ele deixa de existir e o mundo caminha para a desumanização.

A valorização do humano está na consideração dos pontos positivos que tem a pessoa (saúde, beleza, força) não esquecendo das limitações, das fronteiras que fazem parte da própria vida.

Tudo, porém, que se faça sobre o prisma do humanismo será sempre uma reflexão a partir do positivo, do criativo, do que ainda é potencialmente transformador. Logo, a concepção humanística não pode ficar apenas em termos teóricos: "*o humanismo é uma Teoria do homem; é o homem criando a si mesmo, existindo, tomando posse de si e do mundo e não a aplicação de uma teoria no homem. O homem é mais do que a teoria do homem e só assim pode ser entendido como centro*".⁶²

A possibilidade do humanismo em termos práticos está na arte e esta se efetua como práxis mediante o humanismo filosófico. Daí, a importância de tal concepção encabeçando o processo de formação do Arte-Educador e o seu respectivo trabalho

com a Educação Artística.

A arte é a garantia do agir, do pensar e do expressar-se na extrinsecação do objeto criado, ou como quis HEIDEGGER, *"o consumir-se da essência"*.⁶³

Assim, o processo artístico no qual se inclui a sensibilidade permite a *"plenitude da essência"* ou *"plenitude de realização"* porque é criação; é a totalidade do ser. É um apelo interno de desvendar-se, de se deixar descobrir como tal, de *"deixar ser"*.

Na perspectiva socrática do *"conhece-te a ti mesmo"* está a acentuada presença do pressuposto humanístico e do recurso artístico, porquanto, *"conhecer a si próprio é experimentar o próprio poder e os próprios limites; é a partir de si próprio que o homem caminha para compreender o mundo e utilizar o mundo na compreensão de si próprio"*.⁶⁴

É através do processo criativo, do fazer artístico ou da produção da obra de arte que o homem se revela e se conhece projetando o sentido de profunda relação do eu-com-o-outro no mundo; do eu no mundo com o mundo.

É preciso repensar a educação sobre o enfoque do humanismo; é preciso repensar o processo de formação dos Arte-Educadores sobre o mesmo enfoque, ressaltando, fundamentalmente, os pressupostos filosóficos humanistas com relação à arte e, sobretudo, com a sensibilidade.

Sabe-se que há uma severa crítica em cima de tais recomendações, tendo em vista o anseio veemente para acabar com a educação humanista e ocupar-se só com a científica. Se quisermos, porém, livrar o homem da educação maquinal e da perspectiva de robotização, tem-se que aprimorar a educação humanista,

como educação do homem e de suas faculdades em vista da assimilação dos valores autenticamente humanos.

Não se quer com isso significar que a educação científica deva ser obstruída, mas deve-se lembrar que: *"antes de formar o cientista é preciso formar o homem, porque nem todos podem ser cientistas, mas todos devem ser homens e, nem pode haver verdadeiro cientista que não seja verdadeiro homem"*.⁶⁵

A Educação Artística tem a incumbência sagrada de realizar a grande síntese, de decidir o plano de formação integral do homem. O que se deve informar, porém, é que como possibilidade de integradora ela mesma precisa se integrar e ao Arte-Educador faz-se necessário voltar à valorização da sensibilidade, do sentimento, implícito na arte pelo processo criativo e no ser humano em razão da sua natureza. É por onde garantir-se-á a transformação do contexto social.

Repensar o sentimento na arte e no processo educativo não significa voltar ao romantismo da alienação: educação romântica. Atualmente, mais do que nunca, falta ao Educador a sensibilidade como garantia da percepção e imaginação criadora como garantia de transformações; falta o próprio processo artístico na práxis pedagógica da arte.

O Educador esqueceu o ideal como esqueceu o sonho. A distância entre o real e o ideal aumenta na mesma medida em que se distancia a teoria da prática.

A educação científica e tecnológica privilegia a objetividade, a medida, o controle, a avaliação e o gesto lírico do Mestre, por vezes, foi banido dos templos da intelectualidade, no caso, das próprias Universidades.

Preciso fazer um esforço para com-

*preender vosso gesto.
 Por fim, penso descobrir suas razões:
 será a estima antiga do mestre-escola;
 ou, na expressão que surpreende melhor
 a humanidade do ofício: o mestre de
 meninos.
 A nobre estima, - aprovação, louvor,
 reconhecimento: os bons e graves sen-
 timentos ao velho modo.
 O galardão é para o mestre de meni-
 nos.
 Não eu, evidentemente, mas a grande
 figura, iluminada, impessoal, inces-
 sante.*⁶⁶

Daí, a importância para as Instituições de Ensino Superior, assim como são chamadas, de reconsiderar os valores, pois ao se comprometerem com o ensino, a pesquisa científica e a produção técnica esqueceram, de certa forma, de considerar a sensibilidade, a imaginação, a fantasia e proclamaram a escuridão no que poderia ser fonte de luz e de criação.

É preciso retomar com NOVALIS: "*estamos perto do despertar se sonhamos que sonhamos*".⁶⁷

Enquanto encara-se o Magistério dentro de uma realidade, questionando-a, extraíndo-lhe as causas, medindo os objetos, avaliando-os e apresentando os resultados à sociedade, - a realidade revertida à própria realidade, tem-se diluído o plano de busca das soluções.

A ciência enfrenta o fato real, estuda-o, analisa-o, mede-o, apresenta-o como tal pela comprovação científica, mas por outro lado, o Educador diante da comprovação dos fatos reais, ou seja, da tomada de consciência frente à realidade, entrega-se e adapta-se ao realismo no sentido de gerar um magistério de acomodações, de conformismo, portanto, não transforma, não muda. O próprio Arte-Educador, muitas vezes, cujo comprometimento com o artístico já se evidencia pelo próprio imperativo

que lhe é categórico, passa a ser mais uma peça na ordem hierárquica das Escolas para satisfazer às exigências tecnocráticas do contexto no qual se insere.

Estabelece-se, então, a distância irreduzível entre o real e o ideal.

Quando FICHTE, no Idealismo Alemão, afirma que a realização plena do ideal da liberdade não é possível pela Filosofia, SCHLEGEL avança um passo e diz:

*Se a filosofia não consegue concretizar o ideal da liberdade, a arte pode ao menos indicar concretização (...). Na criação artística, o homem serve-se do sensível para dominá-la e, através desse domínio, o não-eu, o mundo sensível, como que se espiritualiza, se idealiza. Através da idealização que é a obra de Arte, estabeleceu-se a unidade entre o real e o ideal.*⁶⁸

Na Estética de HEGEL encontra-se uma certa aproximação quando se evidencia o ideal no real baseado na liberdade artística. *"(...) apesar de obra da fantasia, o ideal não é estranho à realidade, pelo contrário, é o real propriamente dito, pois o único real na realidade empírica é a Idéia, ou, inversamente, o real só é quando ela se realiza."*⁶⁹

O que a Filosofia revela abstratamente, o sentido da unidade, a arte realiza. A poesia seria o idealismo concretizado; seria um idealismo convertido em realismo, bem como, no finito o infinito.

As transformações a nível de realidade social oriundas da educação não dependem apenas de uma realidade cientificamente comprovada. Faz-se necessária uma atitude enérgica permeada de ideal e de sonho, como possibilidade de mudança e que dependa, fundamentalmente, da criatividade.

A criatividade é alavanca máxima de transformação, porém, na visão de BACHELARD, a imaginação criadora dinâmica é tão importante quanto o sonho, ou os *"devaneios"*. O trabalhador-artista de BACHELARD cria a partir de seus próprios sonhos, por sua vontade de poder. Por isso, também, a matéria que ele procura dominar não é vista como hostil e causadora de penas e fadigas. É, ao contrário, oportunidade de realização pessoal, de expansão do universo interior, de demonstração de força de vontade, incentivo à imaginação criadora, *"centro de sonhos"*.⁷⁰

Assim, *"a imaginação tenta um porvir; ela é um fator de imprudência que nos destaca das pesadas estabilidades"*.⁷¹

Quando se pretende a volta do gesto lírico do Mestre é porque nele identifica-se a possibilidade de mudanças, o elo de ligação com o processo criativo advindo da sensibilidade, pois passa-se a sustentar tanto quanto H. MATISE, que: *"o amor está na origem da criação"*.⁷²

Para HEGEL, *"o lírico deve ser dotado de uma natureza essencialmente poética, ter uma rica fantasia, possuir uma grande sensibilidade e profundos pensamentos, enfim, ser portador de um mundo interior completo"*.⁷³

O lirismo é a manifestação da totalidade do mundo interior embrenhada de sentimentos, de subjetivismo cujo compromisso é a *"expressão do entusiasmo"*. É toda interioridade extraída e revelada, portanto, é uma expressão forte e pessoal.

Há um destaque para a arte como instauradora da unidade entre o real e o ideal; há um entroncamento entre a sensibilidade, o lirismo do Mestre, a expressão da interioridade, no processo artístico, para haver uma profunda implicação do sonho

com a imaginação criadora nos processos de transformações: a transformação do homem em homem pleno, integral total.

Na construção do pensamento de Dino FORMAGGIO, a possibilidade projetual da arte se faz no real em devir e por isso, *"o real é sempre mais do que o real"* e o *"ver é sempre muito mais do que ver"*. A possibilidade parte exatamente do *"nada"*. A maneira de olhar sob o índice do *"nada"* possui o modo de indirecionalidade, da obliquidade intuitiva que explode como um evento, mais *"diacrônico do que sincrônico"*, nasce justamente com as suas unidades temporais irrepetíveis. Por isso encontramos, tal possibilidade projetual, *"não quando queremos mas dando uma volta"*. A volta é ver o mundo todo ao contrário, em uma reversibilidade total e de um momento para o outro a possibilidade de transformá-lo no oposto. Isso, porque *"no mundo do espelho"* reina a liberdade soberana do *"impossível crível e de todo possível"*. Através desse processo a realidade real nasce e morre, porque *"este é o país não só da imaginação e do sonho, mas do nascimento da arte sob o índice do nada e descobre o esplêndido risco da sua inversão, pelo quiasmo infinito em que a possibilidade projetual não só imagina como transforma-o em existência, o torna vivível"*.⁷⁴

Assim, FORMAGGIO conclui estabelecendo a importância da colocação não só para a Arte em si, como para todos que desejam mudar a realidade.

A realidade não é o que está diante de nós, mas o que está por detrás do espaço virtual do espelho. (...) não por uma fuga romântica do real histórico, mas para melhor o compreender, o projetar, o significar e, mais precisamente, o transformar. E isto é precisamente a realidade para a arte.

Para a arte e para nós que é mais real do que o real. Se quisermos anular o que está diante de nós e realizar a volta dos 180 graus que nos permite reconquistar, no espelho da possibilidade e da reflexão, o sentido sempre renascente das coisas numa projetualidade renovada sem limites.⁷⁵

Em resumo, a formação do Arte-Educador deve se embasar no humanismo filosófico que considera a totalidade do homem e a arte como possibilidade de formação integral do educando.

A fundamentação psico-filosófica da arte se encarrega em dar consistência ao trabalho do Arte-Educador constituindo a práxis pedagógica da arte.

O fazer artístico oriundo do processo criativo e da sensibilidade deve permear a prática da Educação Artística, mas antes disso, deverá ter permeado a personalidade do Arte-Educador gerando o gesto lírico do Mestre, suficientemente forte para produzir mudanças que ocorrem na medida do sonho e da imaginação criadora, na própria inteireza do processo artístico. O gesto lírico do Mestre é a essência da totalidade do processo da arte na educação: criar em arte e criar a pedagogia.

E depois de tudo, podem ser diversas as coisas, e pode ainda que tudo passe e tudo mude, mas reparai que, depois de muito e muito, esses personagens, - os mestres de meninos, - vêm de longe vivos, e se projetam como símbolos iluminados, para sempre. E, vendo-os nessa permanência, depois de lhes ter visto a grandeza, perguntaremos se chegam do passado ou do futuro, ou se a intemporalidade é que é seu tempo real?⁷⁶

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹GOLDESTSTEIN, K., citado por TELLEGEN, Therese A. Gestalt e grupos: uma perspectiva sistêmica. São Paulo, Summus, 1984. p.48.

²READ, Herbert. Educação pela arte. São Paulo, Martins Fontes, 1982. p.90.

³READ, p.91.

⁴FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p.13.

⁵LANGER, Susanne. Filosofia em nova chave. São Paulo, Perspectiva, 1971. p.147.

⁶PILOTTO, Erasmo. Th. De Bona. Curitiba, Imprimax, 1968. p.6.

⁷MACHADO, Roberto Cabral de M. Nietzsche e a verdade. Rio de Janeiro, Rocco, 1984. p.46.

⁸HEIDEGGER, M., citado por STEINER, George. As idéias de Heidegger. São Paulo, Cultrix, 1982. p.112.

⁹HEIDEGGER, p.114.

¹⁰HEIDEGGER, p.115.

¹¹BRUGGER, Walter. Dicionário de filosofia. São Paulo, EPU, 1977. p.368-9.

¹²LANGER, Susanne. Ensaaios filosóficos. São Paulo, Cultrix, 1971. p.82-3.

¹³LANGER, Ensaaios filosóficos, p.21.

¹⁴LANGER, Ensaaios filosóficos, p.86.

¹⁵LANGER, Ensaaios filosóficos, p.87.

¹⁶LANGER, Susanne. Sentimento e forma. São Paulo, Perspectiva, 1980. p.33.

¹⁷LANGER, Filosofia em nova chave, p.256.

- ¹⁸DUFRENNE, Mikel. Estética e filosofia. São Paulo, Perspectiva, 1981. p.82.
- ¹⁹DUFRENNE, p.91.
- ²⁰DUFRENNE, p.92.
- ²¹DUFRENNE, p.95.
- ²²DUFRENNE, p.96.
- ²³DUFRENNE, p.97.
- ²⁴OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1983. p.39.
- ²⁵BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo, Ática, 1985. p.13.
- ²⁶BOSI, p.8.
- ²⁷PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo, Martins Fontes, 1984. p.32.
- ²⁸PAREYSON, p.33.
- ²⁹PAREYSON, p.57.
- ³⁰PAREYSON, p.57.
- ³¹PAREYSON, p.58.
- ³²PAREYSON, p.60.
- ³³PAREYSON, p.54.
- ³⁴OSTROWER, p.9.
- ³⁵OSTROWER, p.39.
- ³⁶OSTROWER, p.12.
- ³⁷OSTROWER, p.13.
- ³⁸OSTROWER, p.17.
- ³⁹OSTROWER, p.74.
- ⁴⁰OSTROWER, p.75.
- ⁴¹NOGARE, Pedro Dalle. Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica. Petrópolis, Vozes, 1985. p.212.
- ⁴²NOGARE, p.219.
- ⁴³NOGARE, p.218.

- ⁴⁴MARCUSE, H., citado por NOGARE, p.221.
- ⁴⁵MARCUSE, p.201.
- ⁴⁶MARCEL, G., citado por NOGARE, p.131.
- ⁴⁷MARCUSE, p.201.
- ⁴⁸HEGEL, G. Estética: poesia. Lisboa, Guimarães, 1980. p.20.
- ⁴⁹GALEFFI, Romano. Fundamentos da criação artística. São Paulo, Melhoramentos, 1977. p.147.
- ⁵⁰GALEFFI, p.34.
- ⁵¹KOFFKA, Kurt. Princípios de psicologia da gestalt. São Paulo, Cultrix, 1978. p.691.
- ⁵²LEIBNITZ, G. Discurso de metafísica. Lisboa, Edições 70, 1985. p.61.
- ⁵³LEIBNITZ, G., citado por GALEFFI, p.33.
- ⁵⁴PERLS, Fritz. A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p.19.
- ⁵⁵SCHILLER, F. Cartas sobre a educação estética da humanidade. São Paulo, Herder, 1963. p.28.
- ⁵⁶SCHILLER, p.30.
- ⁵⁷PAREYSON, p.18.
- ⁵⁸BARBOSA, Ana Mae T. Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo, M. Limonad, 1984. p.54.
- ⁵⁹MARITAIN, Jacques, citado por BIROU, A. Dicionário das ciências sociais. Lisboa, Dom Quixote, 1982. p.194.
- ⁶⁰HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o humanismo. Lisboa, Guimarães, 1980. p.50.
- ⁶¹HEIDEGGER, Carta sobre o humanismo, p.51.
- ⁶²RIBEIRO, Jorge P. Gestalt-terapia: refazendo um caminho. São Paulo, Summus, 1985. p.29.
- ⁶³STEINER, p.113.
- ⁶⁴RIBEIRO, p.28.
- ⁶⁵NOGARE, p.80.
- ⁶⁶PILOTTO, Erasmo. Mestre de meninos: notas para um discurso. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1982. p.3.

⁶⁷NOVALIS, citado por HARTMANN, Nicolai. A filosofia do idealismo alemão. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1983. p.234.

⁶⁸SCHLEGEL, F., citado por GUINSBURG, J. O romantismo. São Paulo, Perspectiva, 1985. p.93.

⁶⁹HEGEL, citado por HARTMANN, N., p.657.

⁷⁰BACHELARD, Gaston. O direito de sonhar. São Paulo, DIFEL, 1985. p.xxi.

⁷¹BACHELARD, p.xxx.

⁷²MATISSE, H. É preciso olhar a vida inteira com olhos de criança. Trad. de Le Courrier, 6(10):34. Oct. 1953.

⁷³HEGEL, Estética, p.224.

⁷⁴FORMAGGIO, Dino. Arte. Lisboa, Presença, 1985. p. 140.

⁷⁵FORMAGGIO, p.141.

⁷⁶PILOTTO, Mestre de meninos, p.9.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO

3.1 ABORDAGEM TYLERIANA

Tendo em vista a problemática que envolve a formação do Arte-Educador, referente à elaboração dos currículos dos cursos de Educação Artística e considerando a diversidade das abordagens curriculares que também são portadoras de complexidade, tem-se, como fundamento indispensável ao início de uma *proposta curricular*, a abordagem tyleriana, amplamente difundida, que com relativa simplicidade diz que o "*trabalho de desenvolvimento de currículos consiste em decidir o que se vai ensinar, a quem deve ser ensinado, quando e como*".¹

O problema referente à primeira pergunta, *o que se vai ensinar* é facilmente resolvido quando se observa que professores e planejadores decidem pelo estabelecimento de disciplinas, muitas vezes, em função do grau de entendimento que os mesmos têm do processo de formação, no caso específico, dos Arte-Educadores que nem sempre é o desejável. Em outros termos, nem sempre há coerência entre os objetivos do Curso, as funções da Arte na escola e o objetivo dos conteúdos. Mesmo depois de formado o rol das disciplinas, constata-se dificuldades em torno da identificação da estrutura das disciplinas que vão influir na determinação e seqüenciação dos conteúdos.

Os critérios pelos quais arrolam-se disciplinas e esta-

belecem-se conteúdos são os mais diversos, portanto, nem sempre encontram-se relações cabíveis entre as variáveis *o que, a quem, quando e como*.

É provável que para muitos o problema se resolva ao responder os elementos, porém, na simplicidade das indagações há uma complexidade a nível das respostas. O que se vai ensinar, a quem, quando e como devem se inter-relacionar e emergir do que TYLER nomeia de tarefas fundamentais para o desenvolvimento de currículo: *"a definição e seleção de objetivos, a seleção e criação de experiências de aprendizagem, a organização das experiências para alcançar o máximo efeito cumulativo e a avaliação do currículo com vistas ao seu contínuo aprimoramento"*.²

Assim, TYLER indica várias fontes para a seleção e definição dos objetivos envolvendo a participação do estafe das escolas, pois se o programa de ensino não for claramente compreendido por todos os professores, se cada um deles não estiver familiarizado com os tipos de experiências de aprendizagem que se utilizar para atingir esses objetivos, e se cada professor não for capaz de guiar as atividades dos estudantes de modo que eles tenham tais experiências, *"o programa educacional não será um instrumento eficiente para promover as finalidades da escola. Por isso cada professor deve participar do planejamento do currículo, pelo menos no sentido de adquirir uma compreensão adequada desses fins e meios"*.³

Para efeito do estudo, salienta-se a importância das seguintes fontes indicadas para a definição e seleção dos objetivos:

- . o estudo sobre os alunos;

- . a participação dos especialistas em disciplinas;
- . a filosofia e a psicologia na fase da seleção de objetivos.

3.1.1 O estudo sobre os alunos

Tal estudo tem o teor do levantamento prévio das características e necessidades da clientela. Como necessidades pode-se entender as físicas, as sociais, a integrativa e a existência de uma filosofia de vida e de uma visão de mundo.⁴

Também, é possível entender, como necessidade, o interesse atual dos estudantes quanto a determinados assuntos que proclamam a educação como um processo ativo envolvendo esforços ativos dos próprios alunos. Com isso, assegura-se a participação às atividades propostas como realização e aprendizagem.

Por outro lado, sabe-se que quando os conteúdos e os métodos são direcionados ao atendimento das necessidades da clientela não há, apenas, a garantia do fazer, mas muito mais que isso, há um empenho de dentro para fora envolvendo a totalidade do ser do educando e conduzindo-o à satisfação de realizar: a auto-realização.

*"Quando um desejo torna-se realidade, uma nova energia nasce no indivíduo. (...) A auto-realização do organismo total só se completa pela satisfação das necessidades, pois é uma tendência criativa da natureza humana e um princípio orgânico pelo qual o organismo se desenvolve plenamente."*⁵

Segundo MASLOW, existe uma diversidade de necessidades que são geradas pelas diferenças constitucionais dos indivíduos ocasionando um vínculo valores-necessidades estruturadas de maneira hierárquica, ou seja, uma vez atendidas as exigências

organicas fundamentais, abrem caminho para que o organismo se locomova na direção do sentir as exigências mais apuradas e elevadas do ser humano; sendo que tal escala ocorre no sentido de atingir o valor supremo que é a auto-realização plena.⁶

No caso do estudo dos alunos com base no levantamento de suas necessidades, chama-se atenção, no entanto, para que tais necessidades a serem atendidas pelo currículo, sejam oriundas da relação entre aluno, escola e sociedade, ou seja, sejam pertinentes ao contexto social no qual se insere o curso com objetivos e finalidades próprias.

3.1.2 A participação dos especialistas em disciplinas

Considerando o teor do tópico que envolve análise dos relatórios, TYLER deixa claro que a participação dos especialistas nas disciplinas para determinarem conteúdos, objetivos, deve partir da indagação básica: *"com que pode contribuir a sua disciplina para a educação de jovens que não se destinam a ser especialistas no seu campo?"* ou, *"qual pode ser a contribuição da disciplina para o leigo, o cidadão comum?"*.⁷

Continuando o pensamento de TYLER, se os especialistas podem responder a estas perguntas, a sua contribuição será importante, pois é de presumir que possuam conhecimentos consideráveis sobre o seu campo especializado e que muitos deles tenham tido oportunidade de apreciar o que a sua disciplina fez em proveito deles próprios e das pessoas com quem trabalham.⁸

Para o caso específico, em questão, ou seja, uma abordagem que favoreça a proposta curricular para a formação do Arte-Educador, a participação dos especialistas nas disciplinas deve acontecer quando os mesmos forem capazes de responder

que contribuição a sua disciplina dará à formação dos Arte-Educadores considerando a exigência do domínio geral ou específico, dependendo da disciplina, em dosagem adequada, para que os mesmos, por sua vez, sejam capazes de responder quais as contribuições da Arte à Educação Geral quando do exercício de magistério ao nível de 1º e 2º graus?

Há evidência em tais colocações, de que o Arte-Educador precisa ter um conhecimento específico e profundo, como por exemplo, nas diferentes formas de expressões artísticas, para em seguida, quando da sua prática, poder responder com propriedade e segurança quais as contribuições da Educação Artística à Educação Geral.

3.1.3 O uso da filosofia e da psicologia na base da seleção dos objetivos

Seguindo as indicações pertinentes à abordagem tyleriana, deve-se acentuar que o primeiro crivo da seleção dos objetivos educacionais oriundos, inclusive, das outras fontes citadas, é a filosofia adotada pela escola. A lista de objetivos, será, então, examinada, a fim de identificar aqueles que têm primazia em termos dos valores declarados ou implicados pela filosofia educacional.⁹

Quando uma escola aceita como valores básicos o desenvolvimento integral do educando, concedendo-lhe uma vida mais plena, fica claro que os objetivos que se harmonizam com os princípios da educação humanística serão escolhidos, valorizados e conseqüentemente, para garantir a coerência, os processos e as metodologias deverão estar a eles, adequados.

Se a escola se baseia em princípios filosóficos huma-

nistas, como a aceitação da pessoa como um todo - a pessoa humana e sua experiência - no centro do processo educativo, por certo, buscará o sentido respectivo da arte com a primazia da expressão, da inspiração, da representação e da interpretação. Buscará, também, um processo artístico que favoreça a objetivação do sentimento ou ainda, um processo artístico que conceda a unidade formada pela forma e conteúdo, sem separações e fragmentos.

Logo, os objetivos da arte e o próprio processo artístico oriundo da metodologia desencadeada pela estética apresentam coerência com a filosofia adotada.

Do ponto de vista da psicologia da aprendizagem e da seleção de experiências de aprendizagem, exige-se a mesma coerência.

A Psicologia guarda relação com outras áreas do conhecimento e particularmente com a Filosofia.

Existem várias teorias da aprendizagem. Historicamente, dividem-se em duas classes: as teorias cognitivistas e as teorias behavioristas. A partir de cada uma variam os enfoques quanto a alguns conceitos-chaves considerados por Clifton CHADWICK: *"a definição de aprendizagem, o conceito de homem, os eventos internos, a aquisição, a retenção, a generalização ou transferência da aprendizagem e a motivação"*.¹⁰

O que se deve registrar é a coerência que existe no enfoque de cada conceito-chave, segundo uma determinada concepção e como as bases filosóficas contidas no conceito de homem desencadeiam os processos.

Os objetivos educacionais são metas, resultados a serem alcançados por meio da aprendizagem. O fato é que a maneira

como se concebe a aprendizagem tem efeito, não apenas em como se ensina, mas também, no que é possível de se aprender e nisso se percebe o problema existente entre a operacionalização das metas e a metodologia.

Para Clifton CHADWICK, os maiores problemas não estão na definição dos três aspectos iniciais da concepção curricular tyleriana - o que, a quem e quando - mas sim, no *como*. Há uma significativa distância entre o nível das ideias e o da realidade, ou seja, o que se propôs e a operacionalização do proposto.¹¹

Pode-se entender o problema do *como*, identificando-o como uma questão metodológica e de teor decisivo à operacionalização do currículo, mas também, cabe enfatizar que a escolha da metodologia e das experiências deve estar compatível com o sentido do curso, os objetivos e com a própria filosofia.

Se de um lado está a importância em considerar algumas fontes para definição e seleção de objetivos, propostos por TYLER, também cabe salientar o grau de importância na inter-relação das variáveis curriculares ou dos elementos citados pertinentes aos *"Princípios Básicos de Currículo"*, *"como se fossem fios entrelaçados num tecido coeso garantindo a continuidade, a seqüência e a integração"*.¹²

3.2 VARIÁVEIS CURRICULARES INTEGRADAS

Partindo das indicações teóricas pertinentes à concepção tyleriana, evidencia-se que tanto para o processo de planejamento e desenvolvimento, quanto para a operacionalização do currículo, deve haver coerência entre os elementos, ou seja, garantir a integração entre as variáveis.

O que se quer demonstrar é que, considerando o teor dos conceitos de homem, como variáveis filosóficas, estes desencadeiam o mesmo teor filosófico capaz de substanciar os demais elementos inseridos no plano curricular, até o nível dos aspectos metodológicos da arte, em processo integrativo ou de inter-relação entre as variáveis, a partir do enfoque da Filosofia Humanista, do Existencialismo e da Fenomenologia.

3.2.1 Variáveis filosóficas

3.2.1.1 Conceito de homem - Para o gestaltismo, o homem é um ser em processo dinâmico. Não se pode fragmentá-lo para entendê-lo. Tudo nele tem sentido a partir do seu todo, portanto, o homem é a sua totalidade.¹³

Para KIERKEGAARD que se opõe ao tratamento científico, objetivo, universal que conduz a uma ameaça da existência pessoal, o homem é espírito e esse espírito é o Ser. Esse ser é sempre uma relação que se produz entre a entidade Ser e o Ser autêntico.¹⁴

A característica do pensamento existencial é de que o Ser é capaz de por si só, através da reflexão, transcender-se a si mesmo. Daí a necessidade da liberação do homem para existir. *"Existir é tornar-se consciente de si mesmo."*¹⁵

Para tornar-se consciente de si mesmo é preciso que o homem faça suas escolhas para chegar aos compromissos assumidos e que tais escolhas sejam feitas envolvendo o ser total do homem (a razão, as emoções, a imaginação).¹⁶

No entender do referido filósofo não pode haver superioridade nem primazia entre os aspectos humanos como, admitir

a superioridade da razão em detrimento do sentimento, ou ainda, conceder uma instância superior ao pensamento em relação à imaginação. *"Na idéia de existência o pensamento não assume uma instância superior à imaginação, pois ambos estão presentes e atuam em conjunto."*¹⁷

Para HEIDEGGER o homem enquanto eu é aquele ser entre os seres dotados de uma abertura privilegiada para o ser. O homem é *DASEIN* - o ente que está aberto ao ser.¹⁸

Com efeito, HEIDEGGER insiste em que a abertura do homem para ser é essencialmente compartilhada com outros homens numa relação constante, com a liberdade para *"deixar ser"* sob o amparo do processo fenomenológico.

Assim, segundo as idéias do filósofo, o homem nunca está solitário no mundo. Ele *ec-sistere* com outros homens e essa estrutura interligada é a base de toda a empatia e fonte do seu próprio ser quando *"lançado"* no seu mundo.¹⁹

No entanto, é preciso entender que o sentido de ser-com-o outro não deve significar ser-como-o outro. Compreende-se então, que *DASEIN* implica endosso de si mesmo como o que é significando escolha do eu pelo eu. Logo, o homem tem que ser autêntico, livre para ser, há evidência, nesse ponto, da fenomenologia como o que *"deixa ser visto"*.

*O esforço para deixá-los ser vistos é, pois, um esforço para libertá-los da obscuridade que os envolve quanto ao que são - deixá-los ser vistos de verdade. Deixá-los ser vistos como o que são, significa libertá-los, tanto quanto possível da ocultação, a fim de que possam ser manifestos quanto ao que são em verdade. Libertar algo, significa, portanto, liberar esse algo da obscuridade - deixar que sua verdade transpareça.*²⁰

O homem, para SARTRE, é pura liberdade, tendo que escolher, a cada instante, o que será no instante seguinte, de modo a tornar-se tão livre quanto responsável pelo seu projeto existencial e também pelo do outro.²¹

Diante da total liberdade e ao mesmo tempo diante de fatores que interferem no projeto existencial de ordem genética e portanto, fixos e determinados, para os quais não houve possibilidade de escolha, SARTRE, diz que o que mais importa é o nível, o tipo de atitudes que o homem terá para com eles. Nisso consiste, também, a liberdade de escolha.²²

Para KARL JASPERS *"o homem é uma cifra que precisa ser interpretada e a consciência de si próprio é o início de toda interpretação"*.²³

Os cognitivistas entendem, que, o homem se caracteriza por possuir, acima de tudo, intencionalidade com propósitos, direções, metas e que as pessoas nascem com intencionalidade e vivem num mundo percebido de forma relativa, pois a percepção do mundo é a percepção de si mesmo revelando uma interação simultânea e mútua com o ambiente e a importância da contemporaneidade das experiências.²⁴

Para M. A. BICUDO, o homem é um ser total (pessoa) que se encontra num processo de vir-a-ser significando um ser que está acontecendo, se explicitando e se atualizando, necessitando, portanto, de realizar todas as suas capacidades humanas e não apenas as cognitivas para crescer plenamente.²⁵

No entender de ROGERS a pessoa plena é a que consegue dirigir-se ao *"ser o que realmente é"*, e representa para cada um de nós, uma possibilidade de ser.²⁶

Com efeito, o próprio psicoterapeuta, expoente da Psi-

ciologia Humanista, diz que um dos sentimentos mais gratificantes que conhece e um dos que mais oferecem possibilidade de crescimento para a outra pessoa, advém do fato de *"eu apreciar essa pessoa do mesmo modo como aprecio um pôr-de-sol. As pessoas são tão belas quanto um pôr-de-sol quando as deixamos ser"*.²⁷

Na opinião de CASSIRER a definição de homem como *animal rationale* deve ser ampliada, pois razão é um termo muito pouco adequado para abranger as formas de vida cultural do homem em toda a sua variedade.²⁸

Seguindo a orientação de pensamento do referido autor que deixa transparecer uma preocupação com o emocional - pouco reconhecido e assumido como um aspecto humano - faz a proposição para alterar a definição do homem baseada na especificidade dos tipos de linguagens. *"Ao lado da linguagem conceitual existe uma linguagem emocional e paralelamente com a linguagem científica há a linguagem da imaginação poética que expressa sentimentos e esta é necessária e suficiente para definir o homem como animal symbolicum."*²⁹

3.2.2 Variáveis psicológicas

Partindo da premissa de que a Psicologia Humanista vê o ser humano como um todo não passível de ser decomposto em partes, tem-se que considerar algumas implicações do ponto de vista do devir humano e do conhecimento com relação à aprendizagem de acordo com a premissa básica.

3.2.2.1 Conhecimento / Devir Humano / Aprendizagem - Para rejeitar a idéia dos psicólogos de orientação empírica que concebem a aprendizagem como processo mecânico que se produz atra-

vês da prática, o conhecimento, na opinião de KIERKEGAARD, "*é um ato consciente que se fundamenta na subjetividade*".³⁰

Resumindo, os fatores que intervêm no processo de conhecimento, segundo o Existencialismo Kierkegaardiano, dão-se valor especial à subjetividade que vem a ser decisiva ao conhecimento pois, a aquisição do conhecimento depende de uma *interpretação* e essa depende de um ato de vontade. O conhecimento não se produz naturalmente, devendo existir a necessidade de *vontade* e de *liberação*, a fim de que a iluminação se produza. A *vontade* é antes de tudo, *criadora*. As percepções não são neutras, pois envolvem uma interpretação, o que quer dizer a possibilidade que o Ser tem de ser algo em uma determinada dimensão, segundo sua vontade. Nisso reside a liberdade. O conhecimento, portanto, passa a ser dependente da situacionalidade, da capacidade e da decisão do Ser.³¹

Na dicotomia entre sujeito e objeto e tendo a objetividade valorizada pela ciência em função do exato, KIERKEGAARD, estabelece a importância da relação para o conhecimento, pois "*sempre que o Ser está empenhado em conhecer, precisa antes situar-se numa relação significativa com o objeto que investiga e, deve mesmo, fazer parte dela, não podendo, enquanto sujeito, estar separado do objeto que observa*".³²

No plano existencial repete-se a referência de que "*existir é tornar-se consciente de si mesmo, é dar feição nova à vida*" sempre em função das escolhas que envolvem o ser total, indicando a liberação para possibilitar o processo de "*vir-a-ser-eterno*". Porém, "*o humano não consiste apenas em libertar-se, mas num vir-a-ser-eterno, e em afirmar-se e comprazer-se nele*".³³

Nisso está o apelo à criação, a busca do ideal e a conquista da verdade. Em outros termos, o "eu" ideal pode ser criado pela subjetividade que vem a ser a verdade. Para alcançar essa verdade subjetiva, basta que haja uma correspondência entre a disposição interna do Ser e aquilo que esse Ser julga verdadeiro.

Assim, um exemplo de verdade subjetiva é a obra de arte, pois, *"o artista, com sua visão dirigida para o ideal, imagina, reflete, emociona-se e passa a desejar e a criar uma 'existência' que se aproxima, tanto quanto possível, do ideal"*.³⁴ Com isso, não se fica tão somente com a valorização de subjetividade no processo de vir-a-ser-eterno ou na criação de uma existência ideal, mas cabe salientar que a medida que o homem se torna consciente da sua liberdade, ultrapassa as limitações propostas e impostas pelo ambiente atuando com a imaginação e com a paixão, entendida aqui, como *"a medida real da força do homem"* e que corresponde à obra de arte.³⁵ A obra de Arte como tal, traz a evidência do equilíbrio entre os elementos afetivos como a paixão e intelectivos como a criação.

No dizer de Joel MARTINS, *"sem uma combinação definida do intelecto com os elementos afetivos, o ser perde-se na abstração ou na generalidade intelectual em lugar de libertar-se das limitações do mundo finito e distancia-se da compreensão do sentido do significado da existência"*.³⁶

Do ponto de vista gestáltico encontra-se, também, a preservação pelo sentido da totalidade com respeito à concepção do Ser, ou seja, a inteireza do homem, ao significado comum e ao da existência em função do processo de conhecimento e da aprendizagem. *"A busca do significado e do valor encontra res-*

*posta no momento em que o todo (a sinfonia) é ouvido e sentido como um todo e não como uma seqüência fatural e casual em que elementos, funcionando separados, criam uma relação de causa e efeito na produção de um significado."*³⁷

A identificação do todo como princípio para encontrar o significado, elimina o valor quantitativo e de ordenação por si próprios enaltecendo o sentido subjetivo da finalidade oriundo da relação dinâmica de parte para parte.

No caso da sinfonia, tomada a analogia de WERTHEIMER, fundamentada na Psicologia de GESTALT, entende-se que se descrevermos nota por nota, estas terão um significado, um valor na realidade total; se descrevermos uma parte, esta nos deixa algo de cada nota e do todo; se descrevermos o todo, este nos dará o significado de cada nota e de cada parte. Portanto, o princípio gestáltico de que o todo é sempre mais do que a soma das partes, ou ainda, o todo é qualitativamente diferente da simples soma das partes.³⁸

De posição cognitivista, o gestaltismo surgiu, em parte, como reação contrária ao behaviorismo de WATSON que empregava os conceitos de condicionamento.

O termo GESTALT evidencia tal posicionamento contrário, eliminando a idéia simplista dos processos mecanicistas e revela, por si só, o compromisso com o princípio da totalidade.

Em alemão, a palavra "*GESTALT*" é usada muitas vezes como sinônimo de forma ou feitio, "*tem o significado de uma entidade concreta, individual e característica, que existe algo destacado e que tem uma forma ou configuração com um de seus atributos*".³⁹

Existe em tal significado a constatação de um processo im-

plícito, ou seja, *"a forma ou uma Gestalt é um produto de organização; a organização é um processo que leva a uma Gestalt"*.⁴⁰

Quanto ao processo de organização pelo qual se tem a forma não é em função, simplesmente, da justaposição ou distribuição qualquer das partes, pois o que acontece a uma parte do todo é determinado por leis intrínsecas inerentes a esse todo. E de acordo com o enfoque gestáltico, o conhecimento, isto é, a consciência e a mente relacionam, ordenam e organizam os dados da percepção, ou ainda, o intelecto organiza esses dados segundo leis ou formas chamadas de GESTALT.⁴¹

Logo, os indivíduos, considerando a sua totalidade (corpo, alma e mente) e a visão unitária do ser como um todo no mundo e do mundo como-um-todo no ser, não respondem tanto a estímulos, mas atuam com base em crenças, atitudes, desejos de alcançar determinadas metas. Em vez de um processo simplista por condicionamentos, envolvendo relações entre estímulos e respostas, os indivíduos aprendem conceitos, atuam sobre seus ambientes impulsionados pelo desejo de alcançar metas.

Assim, o conhecimento em função do enfoque gestáltico é uma síntese da forma e do conteúdo recebidos pela percepção.

Pode-se afirmar que mesmo diante de uma realidade concreta e objetiva, cada pessoa tem a sua própria percepção de acordo com a sua singularidade significando que a percepção é relativa e própria de cada um sofrendo influência de seus próprios mecanismos, mas também, da sua história, das suas atividades e motivações em cada momento de sua existência. Daí, a Psicologia da GESTALT abordar o problema da percepção, da apren-

dizagem e solução de problemas em função da realidade do campo visto como um todo.⁴²

Passa-se portanto, a tratar do conceito de alguns elementos psicológicos fundamentais para o entendimento do enfoque, segundo a Teoria de Campo de Kurt LEWIN, como o conceito de campo psicológico ou "*espaço vital*", "*valência*", "*vetores*", além da referência sobre como se processa a aprendizagem.

Campo psicológico (espaço vital)

O que se denomina campo psicológico é o espaço de vida considerado dinamicamente, isto é, a totalidade dos fatos coexistentes, existentes e mutuamente interdependentes, compreendendo tanto a pessoa como o meio. O espaço de vida compreende todas as variáveis psicológicas e as não-psicológicas.⁴³

O espaço vital, pode-se dizer, que consiste na percepção pessoal e momentânea da pessoa e nem o ambiente nem o organismo, per si, constituem-se no fator principal, pois a pessoa e seu ambiente interagem de maneira simultânea participando assim da percepção. Não há nada, portanto, de fixo na percepção, pois todas as nossas interpretações estão de acordo com a situação total, e o que percebemos - nossa realidade - é o que pensamos ser nós mesmos e ao mesmo tempo nosso ambiente.

Vetores

Para Kurt LEWIN, dentro do campo existem vetores - forças que influem no movimento psicológico em direção a uma meta ou em direção contrária à mesma. Esse tipo de vetor é uma força que impulsiona o indivíduo para que este se mova em uma certa direção. Logo, o conceito de "*força psicológica*" se refere a fatos dinâmicos considerados como "*causas*" do comportamento.⁴⁴

Valências

A valência é a propriedade que uma região tem de atrair ou repelir o indivíduo, podendo ser devido aos mais variados fatores, tais como fome, constelação social, estado emocional, etc... Apesar do conceito de valência estar relacionado ao conceito de força, uma valência não é uma força. A força correspondente a uma valência aumenta ou diminui de acordo com a mudança na intensidade da necessidade, mas também depende da distância da pessoa à meta.⁴⁵

Com relação à aprendizagem, mesmo que para os cognitivistas seja *"um processo dinâmico pelo qual se mudam as estruturas cognitivas dos espaços vitais, através de experiências interativas, a fim de que cheguem a ser úteis como guias para o futuro"*,⁴⁶ procurar-se-á relacioná-la com o conceito de *insight* e de significância abordados pelo gestaltismo.

O *insight* é uma forma de aprendizagem na qual o indivíduo percebe simultaneamente a dificuldade de uma situação, os meios alternativos para superá-la e a melhor resposta.

*"Quando ocorre tal 'fechamento' diz-se que ocorreu 'intravisão' ou 'visão interior' do problema acontecendo uma reestruturação cognitiva."*⁴⁷

Entende-se de tal explicação que a descoberta ou, o *"discernimento repentino"*, depende de estruturação de campo da maneira como esse se abre para ocorrer a estruturação daquele que aprende. Logo, há uma dependência da percepção na captação do problema, ou ainda, da forma captada em função do processo de organização. Dir-se-á que ocorreu uma *"boa gestalt"* - lei da boa forma.

Como é uma questão de abertura do campo, possibilitada

pela percepção é uma questão, também, de *significância* ou "*pragmananz*". A aprendizagem mais proveitosa é aquela que muda as estruturas da pessoa porque está carregada de significância.

Ao ocorrer a aprendizagem há uma reestruturação do campo psicológico ou espaço vital, onde residem os elementos tidos como significância, interação simultânea e mútua, percepção relativa, vetores e valências que auxiliam a identificar as motivações e a função decisiva que elas exercem na aprendizagem.

*"Faz parte das variáveis psicológicas que constituem o espaço vital (percepções, motivações, idéias, necessidades, etc...) que se referem tanto à pessoa como ao meio."*⁴⁸

Então, concluindo, há garantia de aprendizagem, quando a situação apresentada é motivante, ou seja, atende o interesse e constitui significação para a pessoa que aprende. Há evidência de valências positivas e de forças que impulsionam a alcançar metas.

Há garantia de aprendizagem, também, quando diante de um problema a pessoa é levada a reorganizar os elementos da situação-problema e encontra uma nova e criativa solução, através do pensamento produtivo.

O modo como as pessoas encontram uma nova solução ao problema tem a ver com o modo como reorganizam os elementos, ou seja, como conseguem uma compreensão estrutural. Nisso consiste o emprego das leis da organização perceptual de WERTHEIMER.⁴⁹ *"Pensamento produtivo é baseado na criação de uma nova solução para o problema, tendo em vista, uma nova organização."*⁵⁰

Do ponto de vista da educação humanizante, encontra-se, como temas centrais, a pessoa como um todo, o conhecimento en-

quanto ato criador, a experiência e a auto-realização.

Constata-se uma proximidade com as idéias tanto de KIERKEGAARD como de HEIDEGGER, demonstrando a reciprocidade de embasamento filosófico considerando as variáveis psicológicas no atendimento ao conhecimento e devir humano em relação à aprendizagem.

Dentre os seus objetivos, da educação humanizante, destaca-se a aprendizagem do *"tornar-se humano"* que abrange a descoberta de si mesmo, da própria identidade e do eu.

A descoberta de si mesmo é a proposta de levar o ser a aprender a se conhecer, pois o conhecimento vem da *"percepção do ser"* na sua totalidade, sendo, portanto direto e com tendências a aprender aquilo que o Ser é.⁵¹

É uma aprendizagem que leva a pessoa a saber quem é, de modo peculiar, entendendo como sente, como age, pensa, percebendo quais as suas possibilidades.

O processo que leva à *"percepção do ser"* leva também, ao conhecimento da humanidade do homem, ou seja, não é eminentemente individualista e idiossincrático.

Para M. A. BICUDO *"o auto-conhecimento é paradoxal, pois quanto mais profundo for, mais a pessoa aprende o ser da humanidade"*.⁵²

Sabe-se que para acontecer a *"percepção do ser"* é preciso oportunizar as experiências abertas, ou como diz MASLOW, *"experiências culminantes"*, ligadas a ciclos de valores, cuja tônica é a liberdade e a criatividade.

Quando ROGERS condiciona a aprendizagem à liberdade, traz muito mais que a evidência do comprometimento para com a realização das atividades. Todo comprometimento tem muito de cria-

tividade.⁵³ Quer com isso, significar, que comprometimento e criatividade são fatores do processo de auto-conhecimento, de auto-atualização e auto-realização.

Como consequência não poderá haver, na educação humanizante, processos que evidenciem padrões de aprendizagem e de conhecimento, nem conteúdos a serem transmitidos para moldar o aluno de acordo com padrões pré-estabelecidos.

O conhecimento objetivado pela educação humanizante valoriza e propõe-se a fornecer as condições favoráveis para que ocorra a *"percepção do ser"*, dando importância *"à realização das experiências culminantes, enfatizando, não apenas aquelas que propiciam intuições intelectuais, como também, as que possibilitam a percepção e o gosto pela vida, a apreensão da realidade de fenômenos religiosos e artísticos"*.⁵⁴

Considerando em que condições ocorre o conhecimento, a aprendizagem é vista como algo realizado pela pessoa que aprende e como sendo fruto dos seus interesses e das experiências correspondentes a seu campo fenomenológico. Trata-se de uma aprendizagem significativa para aquele que aprende.

Para ROGERS como expoente da Psicologia Humanista, a aprendizagem significativa apresenta um envolvimento total, pois a pessoa inclui-se como um todo na experiência, a partir da qual, aprende. Não separa, portanto, os aspectos lógicos dos sensíveis. É uma aprendizagem auto-iniciada.⁵⁵

Algumas das idéias fundamentais de ROGERS são descritas como uma abordagem da educação humanista e contemporânea.

1) O desenvolvimento do indivíduo supõe:

- de um lado, a tendência de auto-realização do indivíduo;

- de outro, a regulação do organismo por si mesmo, (avaliação de experiência), a fim de se modificar em vista de assegurar a consecução de seus objetivos.⁵⁶

2) Conceito do *Self*

Idéia ou imagem de si, estrutura do *self*, são termos que servem para designar a configuração experiencial composta de percepções:

- referindo-se ao indivíduo;
- às suas relações com o outro;
- com o ambiente;
- à vida em geral;
- assim como os valores atribuídos pelo indivíduo a essas percepções.⁵⁷

3) Características do *Self*

- encontra-se em fluxo contínuo, em constante mudança, mas sempre organizado e coerente;
- acha-se disponível à consciência, embora não seja necessariamente consciente ou plenamente consciente.⁵⁸

4) Abertura à experiência

O organismo se encontra inteiramente aberto ao efeito produzido pelos estímulos excitantes, quer sejam eles externos (configurações de linhas, cores ou sons) ou internos (sensações, lembranças, prazeres, desgostos, etc.).⁵⁹

É a capacidade do ser humano para tomar consciência de sua experiência avaliá-la e corrigi-la, que exprime sua tendência inerente ao desenvolvimento para a sua atividade, isto é, para a autonomia e responsabilidade.⁶⁰

5) Processo de ensino-aprendizagem

A educação verdadeiramente democrática deve propiciar aos alunos a oportunidade de se tornarem indivíduos:

- capazes de decisões pessoais e sentir-se por elas responsáveis;
- capazes de escolhas inteligentes e de orientações pessoais;
- capazes de espírito-crítico, isto é, em condições de avaliar as contribuições feitas pelos outros;
- com conhecimentos aplicáveis à solução de problemas;
- capazes de adaptar-se com maleabilidade e inteligência às novas situações problemáticas;
- que assimilaram um modo adaptativo de enfrentar os problemas, utilizando de forma livre e criadora todas as experiências pertinentes;
- capazes de cooperar efetivamente com os outros nessas diferentes atividades;
- capazes de trabalhar não para obter a aprovação dos outros, mas em termos de seus próprios objetivos socializados.⁶¹

6) Características do educador

Facilitador da aprendizagem:

- cria clima de liberdade;
- estabelece com o aluno, relações de compreensão, quanto: objetivos, frustrações, atitudes emotivas, sentimentos profundos, conteúdo intelectual;
- propicia ao aluno variada série de recursos;

- inclui-se a si próprio como recurso utilizável pelo aluno;
- em grupo, com o aluno: torna-se aprendiz participante, expõe suas idéias como qualquer indivíduo, não exige, não impõe, não julga, não avalia, reconhece suas próprias limitações.⁶²

7) O educando

O educando é tão somente:

- o homem que aprende a aprender;
- o homem que aprende como se adaptar e mudar;
- o homem que se deu conta de que nenhum conhecimento é seguramente definitivo, que somente o processo de procurar o saber fornece embasamento sólido.⁶³

Pode-se concluir que a educação humanizante, bem como a aprendizagem significativa, procuram enfocar o ato de conhecer e o de criar que está presente a todas as realizações humanas, indo além do que se denomina conhecimento científico ou de humanidades. Procura dar oportunidade para que o educando desenvolva sensibilidade para perceber, no produto acabado das criações humanas, a marca daquele que as criou, aprofundando assim, o conhecimento do que é o homem.

3.2.3 Variáveis metodológicas

Estabelecidas as inter-relações entre as variáveis filosóficas e psicológicas para atender o sentido da integração, coerência e desenvolvimento curricular, há evidência de que se deve extrair as variáveis metodológicas, seguindo o mesmo processo, para a constituição de uma totalidade capaz de garantir

a operacionalização do currículo, considerando, a especificidade do Curso, dos conteúdos e das atividades propostas que perfazem o processo de formação do professor de Educação Artística.

A fonte metodológica geradora dos currículos que formam o Arte-Educador, para efeito de estudo, é a Estética e Teoria da Arte. Da Estética pode-se retirar os fundamentos e os subsídios suficientes para o delineamento do método.

3.2.3.1 Origem do método - Resumidamente, cabe registrar, com apoio na trajetória histórica da arte, que após o período pertinente à Teoria Geral da Imitação (até a primeira metade do século XVIII), o que consiste marco indispensável ao propósito do presente trabalho - foi o grito em favor do sentimento, da espontaneidade e da criatividade que caracterizou o Romantismo e tendo como expoente significativo ROUSSEAU e GOETHE.

Mesmo no campo da Estética o nome de ROUSSEAU teve acentuada contribuição à geração de novas idéias, pois rejeitando o enfoque iluminístico de total predomínio à razão, rejeitou, também, toda tradição clássica e neo-clássica da Teoria da Arte.

O fato da arte ter sido considerada descrição ou reprodução do mundo empírico; o fato da arte ter sido longamente compreendida como mimese ou imitação da natureza, passou a ser considerada um *"transbordamento de emoções e de paixão"*.⁶⁴

Consistiu, portanto, um grito em favor do sentimento, ao mesmo tempo, que, uma força revolucionária em busca de um novo ideal - o da *"arte característica"*.

No dizer de PAREYSON, *"característica"* é a representa-

ção do indivíduo na sua irrepetível singularidade, além de qualquer idealização conforme os cânones de beleza. Substituiu-se, pois, à beleza canônica a beleza de expressão, chamando artístico aquilo que revela um sentimento ou uma interioridade, mesmo que em contraste com as leis do belo.⁶⁵

O romantismo, então, estabelece como consequência o princípio de que *"a beleza não é lei, mas resultado da arte"*, não seu objetivo ou fim, mas seu efeito ou êxito, concluindo que a *"obra artística não é artística porque bela, mas é bela porque artística"*.⁶⁶

O processo passa a ter peso acentuado, pois o artista não se preocupa em seguir a beleza, mas com o fazer a obra, e se esta lhe sai com êxito, então é porque conseguiu o belo.

Com implicações ao processo, aparecem fatores decisivos como inventividade e originalidade do artista e com ausência de uma lei geral da arte.

Na concepção croceana, a boa arte é a expressão feliz da emoção e a expressão consiste no desconhecimento das imagens pelas quais a emoção se expressa e define para a apreensão-intuição. Assim sendo a criação artística é um processo mental e a obra de arte está no espírito do artista.⁶⁷

Para CROCE o que importa é a intuição do artista, não a extrinsecação ou a fisicidade desta intuição num material particular, que têm importância técnica, mas não estética.

As diversas estéticas sempre se opuseram em excessos, porém, considera-se o romantismo como a origem do método ao qual se deseja chegar, no sentido de acentuar a importância da sensibilidade, da interioridade, da expressividade, e ao mesmo tempo, preencher as lacunas por ele deixadas, buscando equi-

líbrio.

Sem rechaçar o sentimento, o mundo da interioridade, a liricidade busca-se a formatividade, a exigência da forma através da construção, da produção.

3.2.3.2 O método - A partir da valorização do sentimento, da expressão e da liricidade encampa-se a idéia de que a arte emerge de uma força interior, de um sopro potente advindo da interioridade do artista como sinônimo de lírico. Sabe-se que é desta força que nasce a criação artística. A propósito, Ernest CASSIRER referencia WORDSWORTH quando diz que

*na arte a fonte da imaginação criada-
ra jamais pode secar por ser indes-
trutível e inexaurível, pois a imagi-
nação opera em todo grande artista rea-
parecendo sempre em novas formas e com
nova força e é, principalmente nos poe-
tas líricos que sentimos este conti-
nuo renascimento e regeneração. Os
poetas líricos não podem tocar uma coi-
sa sem imbuí-la de sua própria vida
interior.*⁶⁸

A Estética, porém, ao buscar a consideração do senti-mento e da emoção, precisa encontrar um caminho que leve à concreção do sentimento, ou seja, buscar a forma como "expressão conseguida" revelada na fisicidade da obra, encontrando a solução para os divisionamentos estanques ou, ainda, para a inseparabilidade da forma e do conteúdo.

Já com GOETHE registra-se tal preocupação, quando declara que é preciso que a expressão se resolva na forma, de modo que, a arte não pode ser expressiva sem ser formativa, pois, "assim que se liberta dos cuidados e do medo, semi-Deus, criativo em repouso, tateia ao seu redor, à procura de matéria em

*que possa insuflar seu espírito".*⁶⁹

Dois pontos fundamentais devem ser reconhecidos: de que os grandes poetas líricos são capazes das mais profundas emoções e que o artista não dotado de sentimentos vigorosos jamais produzirá coisa alguma senão arte superficial e frívola; de que o momento da intencionalidade é necessário à expressão linguística e à expressão artística. Não basta apenas, possuir a emoção profunda, ela terá que ser bem expressada.⁷⁰

Ao buscar a forma, ou seja, a formatividade, a Estética busca o processo construtivo com implicações na produção e na contemplação. Assim, em toda a criação artística encontramos um todo estrutural definido e coerente que comporta o sentido da forma.

No entender de CASSIRER a inflexão e o ritmo das palavras, a modulação da voz, as expressões do rosto e as posturas do corpo encarnam um caráter humano e nada disto é simplesmente "*expressão*"; é, também, representação e interpretação.⁷¹

A estética busca, por assim dizer, um processo de objetivação que está na criação de formas pela representação, expressão e interpretação do sentimento, ocasionando uma unidade concreta e indivisível.

Se para MALLARMÉ "*a poesia não se escreve com idéias, escreve-se com palavras*", pode-se dizer, complementando, que escreve-se com imagens, sons e ritmos, que se aglutinam num todo indivisível. É o nascimento de uma forma estruturada, de uma unidade organizada.

Afastando-se da concepção de que a arte é mera reprodução de uma realidade pronta, pode-se afirmar de que, como forma simbólica, é o descobrimento de uma nova realidade.

O artista descobre a forma para transformar a realidade, portanto, a arte liga-se ao dito heraclitiano de que o sol se renova todos os dias e ninguém toma banho, por mais de uma vez, no mesmo rio.

*O olho do artista não é o olho passivo que recebe e registra a impressão das coisas, é construtivo, e só por meio de atos construtivos podemos descobrir a beleza das coisas naturais, pois o sentido da beleza é a suscetibilidade à vida dinâmica de formas e, esta vida não pode ser apreendida senão por um processo dinâmico correspondente em nós mesmos.*⁷²

A percepção do artista ligada à suscetibilidade e à imaginação criadora, conduz à experiência estética capaz de infinitas modificações onde se concentram as possibilidades da realidade pela inexauribilidade das formas das coisas. Assim, o que o artista projeta na tela, diante da paisagem, é o que ele capta, no momento, segundo a sua personalidade, pelo seu estilo que na verdade nada mais é do que toda sua humanidade, o seu mundo interior e exterior, a unidade de forma e conteúdo.

Ainda com referência ao sentido da Estética de considerar o sentimento, o lírico pertinente às criações artísticas, ao mesmo tempo que, considera a importância da forma como processo de objetificação, cabe dizer que, "*a imaginação do artista não inventa arbitrariamente as formas das coisas, mas vem mostrá-las em sua verdadeira configuração, tornando-as visíveis e reconhecíveis, escolhendo certo aspecto da realidade, mas este processo de seleção é, também, de objetificação*".⁷³

Através da obra de arte, tem-se a realidade revelada, particularizada e vista pela primeira vez e nela a permanência

e a durabilidade no tempo. Nisso consiste a interpretação da realidade, não através de conceitos, mas de intuições; não por meio de pensamento, mas das formas sensíveis.⁷⁴

Depois que a realidade é revelada em uma forma particularizada pela singularidade do artista, passa-se a vê-la continuamente. É a contemplação de uma nova realidade.

A questão do método, portanto, deve-se ligar ao sentido de trabalhar com a força do sentimento, com o lírico, com a paixão que se converte em força criadora na objetivação de uma forma coerentemente estruturada. É a concretude da arte.

Se por outro lado a produção artística fixar-se somente na produção da forma fria, exteriorizada num material, afastada, inclusive, do contato com uma série ampla de experiências humanas, não resulta arte, mas jogo formalístico com formas ou conceitos vazios.⁷⁵

*Exemplos extremos deste perigo podem ser estudados em certos tipos de arte esquizofrênica na qual padrões geométricos ornamentais são elaborados com tanta precisão e cuidado quanto a desorganização do estado mental correspondente, encontraremos um congelamento do sentimento e da paixão, acompanhado pelo afastamento da realidade. Uma concha de vidro aparece como um espetáculo estranho, com frequência ameaçador, um palco o qual pode ser observado, mas que não permite dar e receber.*⁷⁶

Constata-se que uma vez as fontes sensoriais da forma e do significado natural obstruídas e as paixões vitais esgotadas, a organização formal acontece sem modulação, ou seja, as configurações operam sem impedimentos no vazio, deixando de haver interação significativa no mundo ou na realidade entre pen-

samentos e experiências.

Nota-se que a indicação do método que busca o sentimento, a imaginação criadora na concretude ou na fisicidade de uma obra, busca também, o processo dinâmico responsável, não pela criação da forma fria ou da *"forma pura"*, mas pela criação das *"formas vivas"* que quer significar o ritmo das formas espaciais, a harmonia entre os opostos, o contraste das cores, o equilíbrio de luz e de sombras. É, sobretudo, no que consiste *"o olho do artista"*, ou ainda, *"ver com olhos de artista"*.

No entender de E. CASSIRER, existe uma diferença palpável e facilmente reconhecida por todos entre a *"beleza orgânica"* e a *"beleza estética"*.

*Posso passear por uma paisagem natural e sentir-lhe os encantos: gozar da suavidade do ar, do frescor da relva, da variedade do colorido e da fragrância das flores. Mas posso, por outro lado, ver a paisagem com olhos de artista - com ela começo a formar uma pintura. Acabo de entrar num novo reino - o reino, não das coisas vivas, mas das formas vivas.*⁷⁷

Daí admitir que as formas da arte são formas vivas, importantes na tarefa de construir e organizar a experiência humana, pois não significam um afastamento dos problemas da vida, ao contrário, significam uma das altas energias próprias da vida.⁷⁸

Quando se fala em *"formas vivas"* deve-se buscar o sentido da arte como expressão, interpretação e representação, procurando certos elementos estruturais e fundamentais de nossa experiência sensorial. Daí o caráter simbólico da arte como forma estruturada através de elementos que tornam visível, au-

dível e tangível.

E sobre a visão simbólica da arte, R. ARNHEIM diz que em sua maneira própria, a arte não mimética faz o que a arte sempre fez:

*não oferece abstrações intelectuais, porque não há nada mais concreto do que cor, forma e movimento. Ela não se limita à vida interior do homem, nem ao inconsciente, porque para a arte a distinção entre o mundo exterior e interior do homem, entre o consciente e o inconsciente, é artificial. O espírito humano recebe, configura e interpreta a imagem que tem do mundo exterior com todos os poderes conscientes e inconscientes e o domínio do inconsciente nunca poderia entrar em nossa experiência sem o reflexo das coisas perceptíveis. Não há nenhum modo de apresentar um sem o outro.*⁷⁹

Quando o artista cria, a forma criada resulta de um processo de filtragem que lhe é próprio, pois "*cada estilo não é senão um modo válido de ver o mundo, uma vista de montanha sagrada que oferece uma imagem diferente de cada lugar mas que pode ser vista como a mesma, de qualquer parte*".⁸⁰

Para acentuar o sentido unitário do método que está se propondo, que é o da inseparabilidade da forma e do conteúdo, da importância do estilo advindo da percepção singular de cada um inserido *no mundo com o mundo*, pode-se dizer, ainda, que um grande poeta lírico tem o poder de dar forma definida aos nossos sentimentos mais obscuros. Isso só é possível porque seu trabalho, embora trate de um assunto aparentemente irracional e inegável, possui uma organização e uma articulação clara. Logo, a forma como unidade se define a partir da elaboração, da ordenação, da estruturação conseguida pela combinação e rela-

ção das partes.

Considerando a obra de arte possuidora de uma estrutura intuitiva, tem-se de pronto a pertinência do caráter racional da obra. Considerando a obra de arte uma forma estruturada, sabe-se que cada elemento isolado deve ser sentido como parte de um todo compreensivo. Não se pode alterar uma única palavra de uma forma, nem tão pouco um fragmento melódico de uma música, pois estaremos mudando o seu significado, o sentido. Pode-se destruir o encanto do poema e comprometer a beleza da melodia.

Com isso não se quer dizer que a arte esteja presa às leis que regulam a sua objetificação, ou às leis que regem a composição dadas pelos artistas clássicos. A arte, pelo contrário, pode infringir todas as leis, mas fisicamente, está sempre sujeita às leis internas que cuidam das estruturações da forma. E nisso está o compromisso com a racionalidade própria - a da forma. Enquanto a ciência ordena os pensamentos, a moral, as ações, a arte ordena a apreensão das aparências visíveis, tangíveis e audíveis. Assim, a arte pode ser definida como linguagem simbólica, o que nos dá apenas o gênero comum, não a diferença específica.⁸¹

É cabível destacar que a diferença fundamental entre os símbolos da arte e os termos linguísticos do falar e do escrever comuns reside no fato de que o primeiro vale-se de formas necessárias e o último é uma representação verbal e conceitual com propósitos, meios e objetivos diferentes.⁸²

O processo na arte é dinâmico permitindo a descoberta de novas formas, ou seja, de novas articulações de um mundo das formas descobertas, criadas a partir da percepção e da sen-

sibilidade do artista, oriundas de uma nova orientação de pensamento, da imaginação e de novos sentimentos. É genuína manifestação de nossa vida interior.

A diferença entre a linguagem comum do falar e do escrever e a linguagem simbólica da arte, ainda reside no fato de que: *"a arte nos ensina a visualizar e a ouvir e não apenas a conceptualizar ou utilizar as coisas. Dá-nos uma imagem mais rica, mais viva e colorida da realidade e uma visão mais profunda em sua estrutura formal"*.⁸³

A autenticidade da experiência humana e a possibilidade de transformações da realidade, dependem da arte, da capacidade de variações do modo de ver e sentir do artista, que por sua vez, ligam-se, dependem, das antenas e radares entendidos como a sua percepção e a sua sensibilidade, a sua singularidade. Nisso consiste o processo da arte.

3.2.3.3 Definição de arte - Se de um lado E. CASSIRER admite a definição de arte como *"linguagem simbólica"*, estabelece de imediato, a diferença específica entre uma representação por meio de formas sensórias e uma representação verbal ou conceitual. Diz, portanto, que há uma indisfarçável diferença entre os símbolos da arte e os termos linguísticos do falar e do escrever comuns.

De maneira muito próxima, por parte da Estética da autoria de S. LANGER, registra-se uma séria advertência quanto à não consideração da arte como linguagem, mas sim, da arte como *"expressão simbólica"*.

Partindo do conceito de símbolo como sendo *"qualquer artifício por via do qual fazamos uma abstração é um elemento*

*simbólico, e toda abstração envolve simbolização",*⁸⁴ entendendo-se, portanto, que toda percepção da forma surge do processo de simbolização e constitui uma abstração.

Sabe-se, tanto quanto CASSIRER e S. LANGER do papel que representa a simbolização ou a expressão simbólica na formulação de coisas e eventos e na ordenação natural de nosso ambiente como um mundo.

Existe, portanto, uma função formulativa comum a todos os símbolos ligada a uma relação que o define convencionalmente, conferindo uma identidade conceitual que comporta uma designação. Em se tratando da arte, pode-se afirmar como LANGER que as obras de arte têm sentido (*import*) mas não significado (*meaning*) genuíno, são símbolos, porém sem designação fixa por convenção.

Enquanto a linguagem é um sistema simbólico, a arte é uma criação de formas simbólicas do sentimento humano. Em princípio, os processos são iguais (processos de abstração), mas começam diferir acentuadamente quando se entende que na arte o símbolo formado resulta da *"poderosa articulação formal que nos capacita a perceber a forma em seu caso singular"*.⁸⁵

Para explicitar tais colocações, a citada autora menciona o exemplo da música para demonstrar o que é comum entre a arte e a linguagem e o que é diferente.

A música como a linguagem é uma forma articulada. Suas partes não apenas se fundem para fornecer uma entidade maior, mas ao fazê-lo, mantêm algum grau de existência separada e o caráter sensual de cada elemento é afetado por uma função no todo complexo. Com isso explica-se que a entidade maior chamada composição não é produzida, simplesmente, pela mistura dos

elementos, mas é articulada, isto é, sua estrutura interna é dada a nossa percepção.⁸⁶

Logo, o que é comum: música e linguagem, são formas articuladas.

O que é diferente: nem a música, nem a arte, são linguagens do sentimento, porque seus elementos não são palavras - símbolos associativos independentes com uma referência fixada pela convenção. Como não há nenhum significado atribuído a nenhuma de suas partes, falta-lhe uma das características básicas de linguagem - associação fixada e uma referência única inequívoca. Assim, se refere à música: *"temos liberdade de preencher suas formas articuladas sentir com qualquer significado que nelas se encaixe. Embora a recebamos como uma forma significativa e compreendamos os processos de vida e sensibilidade através de seu padrão audível, dinâmico, ela não é uma linguagem, porque não tem vocabulário"*.⁸⁷

Tal elucidação vale para as outras artes cabendo dizer que o conceito-básico que estabelece a diferença é a forma articulada mas não discursiva que tem importe sem referência convencional e, portanto, que se apresenta, não como um símbolo, no sentido ordinário, mas como *"forma significativa"* em que o fator discriminação não é discriminado logicamente, mas é sentido como uma qualidade.⁸⁸

Quando a mesma autora elabora uma definição de arte, diz: *"arte é a criação de formas perceptíveis e expressivas do sentimento humano"*.⁸⁹ E justifica, desta feita, em que sentido emprega a palavra *"sentimento"* (*feeling*) quer, querendo significar tudo quanto possa ser sentido, ou seja, a palavra é por ela, empregada em sentido amplo, abrangendo sensações, sensi-

bilidade, experimentação de sentimento, estado ou condição mental ou física (bem ou mal).

Quanto ao emprego da palavra criação, segundo a autora, pode ser entendido como "*produção*" ou "*construção*" de formas expressivas e nessa adjetivação da forma é que reside a característica fundamental envolvendo a própria natureza da arte. Por expressão, não se refere à chamada "*expressão conceitual*" própria da linguagem e, portanto, sujeita a significados precisos, convencionais e ao processo lógico-discursivo.

Para a autora, "*antes da linguagem comunicar idéias, elas lhe dá forma, torna-as claras, e, na verdade fá-las o que são pois a linguagem confere à experiência exterior a sua forma e a torna definida e clara*".⁹⁰

Por outro lado, há uma parte importante da realidade que é inacessível à influência formativa da linguagem: o domínio da chamada "*experiência interior*", a vida do sentimento e da emoção. O que a linguagem pode fazer é referir o sentimento, nomear espécies gerais de experiência interior: excitação, calma, alegria, tristeza, amor, ódio. Mas não existe linguagem que descreva exatamente como uma alegria difere de outra.⁹¹

Assim, torna-se mais claro o postulado da estética langueriana dizendo-se que uma obra de arte pode ser o símbolo do sentimento, pois como símbolo, ela formula idéias de experiência interior. Não é, porém, um símbolo, genuíno de sentido pleno e usual, pois não indica nenhuma outra coisa além de si própria.

Fala-se portanto, de sentimento *de* ou do sentimento *em* uma obra de arte, e não do sentimento que ela significa.

Quanto à criação de formas perceptíveis e expressivas

do sentimento humano, conclui-se que a função primordial da arte é a objetivação do sentimento e essa objetivação resulta na possibilidade de contemplar e entender o sentimento pois *"a arte objetiva a consciência e o desejo, a consciência de si próprio e do mundo, as emoções e os humores"*.⁹²

E ainda, como forma expressiva apela para a imaginação que é fonte comum do sonho, da razão, da religião e de toda observação geral e verdadeira.

Se para alguns filósofos iluministas essa faculdade era responsável pelos tropeços no caminho da razão, cabe dizer que é exatamente em função dela que a realidade se torna concebível, memorável e às vezes até previsível.

Para GOETHE, *"viver no mundo ideal é tratar o impossível como se fosse possível"*, da mesma forma que para CASSIRER, *"a grande missão da UTOPIA é abrir lugar para o possível em contraposição à aquiescência passiva do estado atual dos assuntos humanos. É o pensamento simbólico que supera a inércia natural do homem, conferindo-lhe nova capacidade, a de arquitetar constantemente seu universo humano"*.⁹³

Logo, pode-se afirmar que a arte como criação de formas perceptíveis expressivas do sentimento humano, delineia um processo unitário e indivisível que visa objetivação da realidade subjetiva e a subjetivação da experiência externa da natureza; que não declina quanto à importância do conteúdo mas que também garante esse mesmo conteúdo na forma criada, construída, produzida.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹CHADWICK, Clifton B. & ROJAS, Alícia Mabel. Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular. Rio de Janeiro, ABT, 1980. p.104.

²CHADWICK & ROJAS, p.103.

³TYLER, Ralf W. Princípios básicos de currículo. 9.ed. Porto Alegre, Globo, 1986. p.117.

⁴PRESCOTT, citado por TYLER, p.6.

⁵GOLDSTEIN, citado por RIBEIRO, Jorge Ponciano. Gestalt-terapia: refazendo um caminho. São Paulo, Summus, 1985. p.111.

⁶MASLOW, A., citado por PRETTO, Siloé Pereira. A educação humanista: características de professores e seus efeitos sobre alunos. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. p.42.

⁷TYLER, p.23.

⁸TYLER, p.24.

⁹TYLER, p.30.

¹⁰CHADWICK & ROJAS, p.43.

¹¹CHADWICK & ROJAS, p.105.

¹²TYLER, p.89.

¹³RIBEIRO, p.58.

¹⁴KIERKEGAARD, S. O existencialismo de Kierkegaard. In: MARTINS, J. & BICUDO, M.A. Estudos sobre existencialismo, humanismo e educação. São Paulo, Moraes, 1983. p.36.

¹⁵KIERKEGAARD, p.19.

¹⁶KIERKEGAARD, p.22.

¹⁷KIERKEGAARD, p.23.

¹⁸HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o humanismo. Lisboa, Guimarães, 1980. p.67.

- ¹⁹RICHARDSON, Willian J. Humanismo e psicologia existencial. In: GREENING, Thomas C. Psicologia existencial humanista. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. p.177.
- ²⁰RICHARDSON, p.179.
- ²¹SARTRE, J.P. O existencialismo é um humanismo. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p.221.
- ²²SARTRE, p.225.
- ²³JASPERS, Karl. Filosofia da existência. Rio de Janeiro, Imago, 1973. p.64.
- ²⁴CHADWICK & ROJAS, p.56.
- ²⁵BICUDO, Maria aparecida V. A filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS & BICUDO, p.64.
- ²⁶ROGERS, Carl R. & ROSENBERG, Rachel L. A pessoa como centro. São Paulo, EPU, 1977. p.130.
- ²⁷ROGERS, Carl R. Um jeito de ser. São Paulo, EPU, 1983. p.14.
- ²⁸CASSIRER, Ernst. Antropologia filosófica. São Paulo, Mestre Jou, 1977. p.51.
- ²⁹CASSIRER, p.52.
- ³⁰KIERKEGAARD, S. O existencialismo de Kierkegaard. In: MARTINS, Joel. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. São Paulo, Moraes, 1983. p.20.
- ³¹KIERKEGAARD, p.21.
- ³²KIERKEGAARD, p.22.
- ³³KIERKEGAARD, p.24.
- ³⁴KIERKEGAARD, p.25.
- ³⁵KIERKEGAARD, p.26.
- ³⁶MARTINS & BICUDO, p.26.
- ³⁷RIBEIRO, p.23.
- ³⁸KOFFKA, Kurt. Princípios de psicologia da Gestalt. São Paulo, Cultrix, 1978. p.691.
- ³⁹KOHLER, W. Psicologia da Gestalt. Belo Horizonte, Itatiaia, 1980. p.104.
- ⁴⁰KOFFKA, p.691.
- ⁴¹RIBEIRO, p.68.

- ⁴²RIBEIRO, p.65.
- ⁴³LEWIN, Kurt. Dinâmica do campo psicológico. In: ROZA-GARCIA, Luiz Alfredo. Psicologia estrutural em Kurt Lewin. Petrópolis, Vozes, 1972. p.136.
- ⁴⁴LEWIN, p.113.
- ⁴⁵LEWIN, p.116.
- ⁴⁶GOULART, Iris Barbosa. Fundamentos psicológicos da educação. Belo Horizonte, Lê, 1982. p.146.
- ⁴⁷GOULART, p.151.
- ⁴⁸ROZA-GARCIA, p.152.
- ⁴⁹MAYER, Richard E. Cognição e aprendizagem humana. São Paulo, Cultrix, 1981. p.77.
- ⁵⁰MAYER, p.78.
- ⁵¹BICUDO, p.61.
- ⁵²BICUDO, p.66.
- ⁵³ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Interlivros, 1973. p.253.
- ⁵⁴BICUDO, p.67.
- ⁵⁵ROGERS, Liberdade para aprender, p.153.
- ⁵⁶ROGERS, C.R. & KINGET, M. Psychotherapie et relations humaines, theorie et pratique de la thérapie non-directive. In: JUSTO, H. Carl - Rogers - Teoria da personalidade, aprendizagem centrada no aluno. p.17.
- ⁵⁷ROGERS & KINGET, p.21.
- ⁵⁸JUSTO, p.22.
- ⁵⁹JUSTO, p.30.
- ⁶⁰ROGERS & KINGET, p.31.
- ⁶¹ROGERS, In: JUSTO, H. p.115.
- ⁶²JUSTO, p.118-21.
- ⁶³ROGERS, p.121.
- ⁶⁴CASSIRER, p.223.
- ⁶⁵PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo, Martins Fontes, 1984. p.136.

- ⁶⁶PAREYSON, p.138.
- ⁶⁷CROCE, B. Breviário de estética. São Paulo, Atena, s.d. p.15.
- ⁶⁸CASSIRER, p.244.
- ⁶⁹GOETHE, citado por CASSIRER, E., p.225.
- ⁷⁰CASSIRER, p.226.
- ⁷¹CASSIRER, p.227.
- ⁷²CASSIRER, p.240.
- ⁷³CASSIRER, p.252.
- ⁷⁴CASSIRER, p.233.
- ⁷⁵ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. São Paulo, Pioneira, 1986. p.137.
- ⁷⁶ARNHEIM, p.138.
- ⁷⁷CASSIRER, p.241.
- ⁷⁸CASSIRER, p.264.
- ⁷⁹ARNHEIM, p.453.
- ⁸⁰ARNHEIM, p.454.
- ⁸¹CASSIRER, p.265.
- ⁸²CASSIRER, p.266.
- ⁸³CASSIRER, p.269.
- ⁸⁴LANGER, Susanne. Ensaaios filosóficos. São Paulo, Cultrix, 1971. p. 64.
- ⁸⁵LANGER, Ensaaios filosóficos, p.66.
- ⁸⁶LANGER. Sentimento e forma. São Paulo, Perspectiva, 1980. p.33.
- ⁸⁷LANGER, Sentimento e forma, p.34.
- ⁸⁸LANGER, Sentimento e forma, p.35.
- ⁸⁹LANGER, Ensaaios filosóficos, p.12.
- ⁹⁰LANGER, Ensaaios filosóficos, p.85.
- ⁹¹LANGER, Ensaaios filosóficos, p.86.

⁹²LANGER, Ensaio filosóficos, p.88.

⁹³CASSIRER, p.105.

CAPÍTULO IV

PROPOSTA ALTERNATIVA DE CURRÍCULO

4.1 CONSIDERAÇÕES ESPECIAIS

Partindo do plano de elaboração das variáveis curriculares integradas alinhadas segundo uma fundamentação filosófica com base no humanismo, evidenciando o sentido da inter-relação necessária para manter a coerência na operacionalização do currículo, passa-se à apresentação de uma proposta alternativa de currículo, mediante uma listagem de disciplinas.

O arrolamento de disciplinas não deve evidenciar o sentido de imposição, fechamento ou falta de flexibilidade na organização da estrutura curricular, pois isso é contrário ao teor filosófico, psicológico e metodológico apresentado no levantamento das variáveis. Existe, porém, um chamamento quanto a que disciplinas (conteúdos) e metodologia se responsabilizariam, então, pelos fundamentos filosóficos humanistas privilegiando o desenvolvimento da sensibilidade na formação do professor de Educação Artística.

Assim, a listagem de disciplinas tem o sentido de complementar os currículos já existentes, considerando a problemática que vem consistindo a formação do Arte-Educador do ponto de vista da ausência de um embasamento filosófico humanista que privilegie a sensibilidade e que, por isso, geram linhas metodológicas essencialmente pragmáticas e utilitaristas; da

carência técnico/prática que ocasiona um conteudismo vazio ou uma prática vazia; da falta de domínio específico das linguagens artísticas; das lacunas de ordem legal presentes no Parecer 23/73 do CFE com interferência sobre a estruturação e o funcionamento das licenciaturas.

Logo, o rol de disciplinas propostas não deve transparecer a exclusiva preocupação com conteúdos, pois sabe-se que nem tão pouco a mudança dos títulos das disciplinas, como nem o acréscimo ou a supressão de algumas delas tem provocado mudanças satisfatórias. Mesmo as mudanças radicais na estrutura dos cursos e em todo sistema educacional brasileiro não têm sido suficientes, ao longo da história, para gerarem a melhoria e a eficiência do ensino.

O que, portanto, se propõe é mais do que a listagem de disciplinas e o aumento da duração das licenciaturas. São disciplinas acompanhadas de indicadores metodológicos ajustados à dimensão filosófica recomendada anteriormente pelo estudo, amparadas pelos aspectos legais vigentes e, também, pelos aspectos legais que propõem, mais recentemente, alterações ao Parecer 23/73 considerando as suas lacunas e carências, com o fim de reestruturar adequadamente as licenciaturas incluindo as de Educação Artística (Parecer 233/87 do CFE com base na Indicação 9/85).

Considerando que o termo Arte-Educador indica categoricamente que é a arte que deve ser levada à educação e que para tal é necessário um domínio suficiente das linguagens artísticas, quase como que resgatar a arte da Arte-Educação, e tendo em vista que, paralelamente a essa situação os alunos que entram para os cursos de Educação Artística apresentam um grau

de domínio e conhecimento das linguagens artísticas insuficiente e que, quando o têm em suficiência revelam total desconhecimento das funções da arte na escola, necessitando de um processo denso de conscientização política e de formação propriamente dita.

Levando-se em conta que a Arte-Educação integra várias modalidades de experiência e, portanto, precisa contar com a contribuição das múltiplas ciências humanas para aclarar objetivos e métodos da experiência artística na escola e que por tais evidências tem que, como curso, possuir estrutura curricular própria e suficiente que acople suas características. Não se pode voltar a entender como melhoria educacional que as escolas de Belas-Artes ou instituições congêneres que ministram uma formação exclusiva ao nível dos bacharelados aproveitam tais currículos como medida de racionalização curricular, bastando que, ao artista desejoso da Arte-Educação, complemente, apenas, sua formação na área pedagógica.

Há necessidade revelada em forma de lei de que os cursos tenham estruturas próprias dadas as suas características para que constituam uma unidade.

A formação pedagógica das licenciaturas oriunda do Parecer nº 4.873/75 expedido pela Comissão Central de Revisão dos Currículos e da Indicação 67/75 (conc. 2), trata do princípio de concomitância como "*direção didática dos conteúdos*" indicando que a mesma deve ser parte de cada curso, em que se integrará num processo de mútuo ajustamento com os conteúdos, não sendo decerto algo superposto, posterior e apêndicular ao conteúdo, como o que tem ocorrido em todas as formas de "*comple-*

mentação pedagógica" enraizadas no antigo "esquema 3 + 1".¹

A exigência da concomitância entre conteúdos e métodos, teoria e prática que elimina a busca apendicular da formação pedagógica restabelecendo a unidade curricular pertinente a cada curso, não impede, contudo, que *"paralelamente às licenciaturas, se desenvolvam cursos de bacharelado sem endereço pedagógico, estabelecendo entre ambos uma apropriada circulação de disciplinas idênticas ou equivalentes"*.²

É importante que os cursos estruturem os currículos como um todo e que assim garantam de per si o sentido da globalidade.

4.1.1 Interdisciplinaridade no currículo

As teorias humanísticas da educação sempre se voltaram para a possibilidade de inter-relacionar as diversas disciplinas para atingir a compreensão orgânica do conhecimento ou a sua globalidade, considerando o homem um ser total e portanto favorável ao conhecimento integral.

Como fundamento da interdisciplinaridade, do ponto de vista histórico, pode-se destacar a idéia de totalidade gerada pelo inter-relacionamento.

Sabe-se que a época atual, mais precisamente, privilegia a especialidade abandonando o conhecimento global e que cada vez mais o conceito de interdisciplinaridade vem se identificando com a idéia de integração que vai muito além da proposta de relacionamento entre as disciplinas. Condena-se, portanto, as dicotomias e as divisões estanques entre razão e sentimento, teoria e prática e muitas outras separações buscando-se a integração ou a presença da unidade.

Com a excessiva valorização da tecnologia os processos unilaterais foram privilegiados, bem como, a forma de conhecimento vertical como indicador de competência explorando, apenas, o método analítico e rejeitando a síntese. Porém, a mesma competência tem estado insuficiente para resolver os problemas do mundo ocasionados pelo triunfo da especialidade. O próprio processo cognitivo fragmentou-se, pois recomenda-se, sobretudo, em arte, a cognição através dos sentidos não se levando em conta o conceito intelectualista de cognição, mas uma forma de conhecimento diferenciada, mais próxima da idéia do conhecimento presentacional definido por Susanne LANGER e caracterizado como não discursivo.

Para Louise M. BERMAN, em seu livro *"Novas Prioridades para o Currículo"*, a questão do conhecimento assume uma dimensão filosófica nos seguintes termos:

*Assumimos a posição de que o conhecimento não é primariamente aditivo por natureza. (...) Conhecimento não se limita a uma só disciplina. O conhecimento é completo quando envolve a experiência total da pessoa. É, antes, o resultado de uma transformação contínua da experiência. Uma tal visão do conhecimento põe em foco a síntese, a inteireza, a coerência e as inter-relações do conhecimento.*³

Por outro lado, para Ana MAE, a interdisciplinaridade *"não tem a função de comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas visa desenvolver um processo de pensamento que o torne capaz de frente a novos objetos, buscar uma nova síntese, não conteudística, mas funcional"*.⁴

A partir dos estudos feitos pela autora, relata-se as idéias principais sobre as condições psicológicas e epistemo-

lógicas que interferem na interdisciplinaridade como síntese funcional e portanto transformadora.

1º - Se a especialização ou a particularização do conhecimento é alienante e desumanizante representada, apenas, pelo aspecto analítico, o processo natural de aquisição do conhecimento deve buscar a complementaridade sintética que se identifica por "*incorporação funcional*". O princípio de incorporação funcional baseia-se na idéia de que a realidade é orientada em direção à resolução de problemas e não por uma divisão disciplinar do conhecimento. É uma espécie de síntese entre diferentes campos ou aspectos específicos de um campo que signifique resposta a um problema.⁵

2º - A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico, da pesquisa ou da busca da resolução de um problema.⁶

3º - Os participantes devem revelar alto grau de competência e segurança em seu campo. Devem ter gosto pela abertura cognitiva não receando o desconhecido e um interesse amplo pelo conhecimento reconhecendo a importância de outros campos de estudo.⁷

4º - Há necessidade de identificação da idéia dominante, isto é, deve haver reconhecimento claro da idéia ou problema que servirá de foco central para o problema, sendo que, a mesma deve ser percebida por todos os par-

ticipantes e considerada de interesse por todos os que participam.⁸

5º - Disso decorre a necessidade de alcançar um resultado, chegando ao fim do projeto, através da formulação de respostas para o problema escolhido como uma síntese transformadora.⁹

6º - Como fatores epistemológicos que interferem na interdisciplinaridade cita-se a necessidade de que cada participante tenha um conhecimento interpretativo das outras disciplinas, ou seja, um *conhecimento tácito* de todas as áreas de estudo envolvidas, além, do *conhecimento focal* da disciplina de sua específica competência.¹⁰

7º - O conhecimento tácito é o conhecimento dos mapas cognitivos das disciplinas implicadas no projeto, ou seja, é o paradigma global e o aparato perceptual usado por uma disciplina que inclui os conceitos básicos, os métodos de pesquisa, as categorias observáveis, as representações técnicas, a significação dos termos utilizados.¹¹

Pode-se dizer, a partir da exposição, que a interdisciplinaridade só ocorre quando os participantes de um projeto integrado forem capazes de visualizar a mesma coisa de lugares diferentes.

Os fundamentos indispensáveis, portanto, à realização da interdisciplinaridade são os mesmos que vão fundamentar a prática integrada da Educação Artística.

Rejeitando-se a indicação metodológica da Polivalência

para o funcionamento da Educação Artística nas escolas de 1º grau passa-se a indicar a metodologia da integração com implicações que contrariam o teor da superficialidade contida no Parecer 23/73 do CFE.

É de se esperar que em resposta à excessiva globalização e a conseqüente ineficiência com implicações de ordem geral no currículo, surjam propostas alternativas do processo de formação do Arte-Educador.

4.2 ALTERNATIVAS PROPOSTAS E ASPECTOS LEGAIS

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

O Parecer 23/73 do CFE disciplinou a estrutura dos cursos de Educação Artística nas modalidades de licenciatura curta ou de plena duração concedendo para a primeira mil e quinhentas horas com o termo-médio de dois anos e para a segunda duas mil e quinhentas horas com o termo-médio de quatro anos. É o que indica o Art. 5º do citado Parecer.

A licenciatura de 1º grau proporcionará habilitação geral em Educação Artística e a licenciatura plena, além dessa habilitação, conduzirá a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho sem exclusão de outras que possam ser acrescentadas. É o que indica o Art. 4º (conclusão 4.4) também do mesmo Parecer.

Recentemente o Parecer 233/87 do CFE aprovado em 12/03/87 com base na Indicação 9/85 e no Parecer 161/86 sobre a Reformulação dos Cursos de Formação de Recursos Humanos para a Educação, propõe alterações ao Parecer 22/73 que disciplinou genericamente o preparo do magistério em face da Lei 5.692/71. Traz, entre outras alterações, a do aumento da duração das li-

cenciaturas, a solicitação de uma política global para a formação do professor e a supressão das licenciaturas de curta duração.

PROPOSTA 1

Aumento do tempo de duração da licenciatura em Educação Artística.

Duração mínima de três anos ou seis semestres letivos (duas mil horas/aula, como base).

Tronco comum do qual ramificarão as habilitações específicas em processo de plenificação com acréscimo de, no mínimo, mais mil e quinhentas horas/aula a serem ministradas, pelo menos, mais dois anos (quatro semestres letivos).

Duração mínima = cinco anos ou três mil e setecentas horas/aula.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

Parecer 23/73 (O currículo: parte comum).

Tal como o candidato a uma habilitação específica, o professor do ensino de 1º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte. Conquanto sem desconhecer essas divisões, cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis do seu mundo interior. (...) O processo, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter. (...) Numa e noutra alternativas, exige-se adequada coordenação, para que o futuro mestre possa perceber o fator artístico na sua substancial unidade.¹²

Em parte, oriunda da interpretação que possibilita es-

se texto de ordem legal, muitos cursos ministram uma visão extremamente geral e superficial das formas de expressão e comunicação artística (Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho) entendendo, com isso, que ministram a arte dentro do sentido da globalização formando professores aptos a trabalharem na linha metodológica da polivalência.

A globalização, ou mesmo, a política global para a formação do magistério não pode ter tal sentido. Deve buscar a integração metodológica por via da interdisciplinaridade com a função de síntese transformadora. Para tal há necessidade de que cada professor domine com suficiência a sua linguagem específica e que tenha um conhecimento interpretativo acerca das outras formas de expressão artística; de que o trabalho seja adequado metodologicamente às características psicológicas e/ou, sociais da clientela e aos próprios objetivos do ensino, bem como, alicerçado por uma dimensão filosófica humanista cumpra o sentido da arte na escola, da arte para o ser humano com condições de transformação da realidade.

Parecer 233/87 do CIE (com relação às licenciaturas plenas específicas).

(...) O ensino superior vem atuando sem considerar, de forma global, as necessidades de 1º e 2º graus, uma vez que os diferentes cursos têm-se preocupado, quase sempre, apenas em formar professores por disciplinas específicas, com um conhecimento amplo e, por vezes, até aprofundado mas sem atribuir a necessária importância e o destaque exigido para os aspectos relacionados aos fins, à inspiração e aos objetivos do processo formador do educando - fundamento e essência da escolarização nesses dois níveis de ensino.¹³

Ainda, do Parecer 638/86, fica a recomendação quanto à necessidade de buscar a unidade de formação do professor.

PROPOSTA 2

Revisão dos currículos mínimos do curso no que vier a ser necessário para garantir a POLÍTICA GLOBAL de formação do Arte-Educador:

- 1º) em conformidade com o plano interdisciplinar do currículo;
- 2º) em articulação com o objetivo do ensino de 1º e 2º graus;
- 3º) em conformidade com os procedimentos didático-pedagógicos que preservam o trabalho por atividades, áreas de estudo e disciplinas mediante Metodologia da Integração da Educação Artística;
- 4º) introduzindo, no currículo, disciplinas para aprofundamento do conteúdo geral e específico, bem como, disciplinas geradoras do processo de formação concedendo-lhe embasamento histórico, filosófico, psicológico e de metodologia da arte.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

O Parecer 23/73 não se refere quanto à necessidade de intensificar o domínio específico do conteúdo por cuidar de tal aspecto global das artes, principalmente no tocante ao tronco comum, anos iniciais da licenciatura, indicando que, no mínimo será necessário que o aluno tenha experiência das quatro áreas já previstas na Indicação 23/73 (conc. 4.4) para fazer uma escolha consciente em termos de prosseguimento do curso.¹⁴

Para reforçar a falta de intensificação do conteúdo a

um nível profundo de conhecimento, cita-se o:

*"Art. 3º - O currículo mínimo do curso terá uma parte comum a todas as habilitações, suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral, e uma parte diversificada em função de habilitações específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a nível de currículo pleno."*¹⁵

A experiência conduz à proposta de introduzir de imediato disciplinas específicas tendo em vista as condições insuficientes quanto ao domínio das linguagens artísticas das quais muitos alunos que acorrem aos cursos de Educação Artística são portadores e de que a visão integrativa dos fenômenos artísticos depende de um domínio acentuado do seu campo específico e de um domínio mais generalizado das outras linguagens.

Logo, mesmo que as turmas nos anos iniciais do Curso sejam formadas por alunos de ambos os cursos o que facilitaria para as disciplinas de formação geral e para as práticas integrativas, mesmo paralelamente, tem de haver um esquema de funcionamento que em alguns momentos desmembre a turma para receber, ao mesmo tempo, as disciplinas específicas para garantir o aprofundamento.

Do ponto de vista do funcionamento da Educação Artística no 1º grau a lei aconselha até 5.^a ou 6.^a série a visão global da arte no sentido da polivalência. A proposta rejeita a linha metodológica da polivalência sem rejeitar a visão global da arte, porém sempre pela metodologia da integração.

Recomenda-se uma Educação Artística ministrada, já a partir da 3.^a série, por especialistas em dois ou três setores artísticos como um alargamento da estrutura curricular para que entre os mesmos aconteça a integração artística trabalhada sob

forma das oficinas integradas de Arte, dando aos alunos uma visão de cada linguagem e da unidade que existe entre as mesmas até para efeito de uma possível escolha, por parte deles, no 2º grau.

Aos alunos do 1º grau será dada, portanto, a oportunidade de escolherem uma das linguagens artísticas para prosseguimento no 2º grau. Isso indica que neste nível a Educação Artística será trabalhada por opção do aluno e não do estabelecimento de ensino.

Toma-se por base, entre as recomendações contidas no Parecer 233/87, a que diz:

*"1.3. Procederá revisão das características de duração, conteúdo e metodologia dos cursos de cada área específica com a recomendação de novos currículos mínimos integralmente adequados aos conceitos da escola de 1º e 2º graus existentes no País."*¹⁶

PROPOSTA 3

Sem se desprender do sentido da globalização e com a preocupação de dar aprofundamento ao conteúdo específico da licenciatura, introduzir na grade curricular duas disciplinas básicas: *Estruturação Musical* ou *Fundamentação da Linguagem Musical* e *Fundamentos da Linguagem Visual*. A primeira, aos alunos do curso de Música (habilitação plena) ministrada já, a partir das primeiras séries e prosseguindo gradualmente, durante o Curso, considerando as necessidades da clientela e o objetivo da disciplina para os aspectos práticos, de composição, salientes ao curso. A segunda, aos alunos do curso de Artes Plásticas (habilitação plena), ministrada, também, a par-

tir das primeiras séries, com as mesmas considerações. De modo que, cada turma, em razão do seu curso, possa receber mais especificamente, para aprofundamento, a sua forma de linguagem artística, ou ainda, de maneira estruturada e sistemática.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

Agora, depois de asseguradas as disciplinas de cunho específico desde o início da licenciatura em função da especificidade de cada habilitação é importante que se assegure, também, a visão geral das formas de expressão artística como são previstas pelo Parecer 23/73 do CFE (tronco comum), quando diz:

*"Art. 3 § 2º - A matéria 'Formas de Expressão e Comunicação Artística', incluída na parte comum, compreenderá pelo menos os setores relativos a habilitações específicas já previstas e, desdobradas ou não, será ministrada com uma visão integrada do fenômeno artístico."*¹⁷

PROPOSTA 4

Conservar no currículo o rol das FECAS, ou seja, Formas de Expressão e Comunicação Artística, desdobradas em Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho, trabalhadas metodologicamente sob forma de OFICINAS preservando a vivência concreta, as técnicas de sensibilização e criatividade destinadas, igualmente, a todos os alunos de todos os cursos (tronco comum). As diversas formas de expressão artística, nesse caso, conteriam dosagens exatas de conteúdo para assegurar aos participantes do processo o conhecimento tácito ou interpretativo como *"uma espécie de percepção subsidiária de uma situação não observada em si mesma, porém usada como instrumento ou indício na ativa compreensão de um objeto"*.¹⁸

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

O Projeto de Resolução (Formação Pedagógica das Licenciaturas - Parecer 4.873/75 da Comissão Central de Revisão de Currículos e Indicação 67/75 do CFE), concederá apoio legal à proposta seguinte com base no Art. 3º § 2º que diz:

A Instrumentação para o Ensino terá como objetivo assegurar, de um lado, a integração dos conteúdos entre si e com a variável metodológica e, de outro, o recíproco ajustamento deste endereço didático à estrutura de cada campo de Conteúdo, realizando-se mediante uma coordenação que acompanhe o preparo do futuro mestre em sua formação curta ou plena.¹⁹

E mais:

(...) Ainda que os professores teoricamente se capacitem da sua importância, a tendência continuará a ser o tradicional isolamento de cada um na respectiva disciplina. Daí adotar-se a INSTRUMENTAÇÃO para, como que de fora, promover o encontro das partes e restabelecer a unidade do setor, tanto quanto possível nas perspectivas do conhecimento como um todo.²⁰

PROPOSTA 5

Introduzir ao funcionamento das FECAS (OFICINAS), a INSTRUMENTAÇÃO DO ENSINO ou Coordenação Pedagógica. A Instrumentação garante o funcionamento das oficinas a um nível metodológico suficiente preservando o enfoque pedagógico da Arte, bem como, atende a recomendação do CFE no que diz respeito à concomitância da teoria e da prática.

O que se tem observado, mesmo nos cursos que trabalham as formas artísticas sob forma de OFICINAS e que dizem garantir a integração é que muitos professores se isolam com suas

disciplinas negando-se em atender o chamamento pela integração. Outros, fazem uma integração considerada concêntrica, ou seja, quem é habilitado em Música utiliza as Artes Plásticas, a expressão corporal como recurso da música. Alguns valem-se de um texto e propõem que grupos de alunos dramatizem, outros escolham as músicas para a sonoplastia e outros confeccionem cenários e as roupas, porém um sem saber do outro. E com esse tipo de trabalho justificam uma integração metodológica.

Mesmo nos cursos que formam o professor de Educação Artística e que, portanto, contam com os especialistas nas diferentes formas de expressão artística, o que se constata é, muitas vezes, um ajuntamento de coisas feitas sem o mínimo de entrosamento para a realização de uma integração artística.

O que se deve observar é que a forma de integração alo-cêntrica (interdisciplinar) *"é a exploração dos princípios organizadores e da gramática articuladora da obra de arte na música, na expressão corporal, nas artes visuais e no teatro separadamente, levando entretanto o aluno a perceber o que há de similar e de diferente entre as linguagens artísticas"*.²¹

Logo, esta forma de integração deve oportunizar um produto final cujo processo tenha ocorrido simultaneamente por todos, cada um de seu lugar, mas entre todos os participantes, nascendo, o produto, de todos num único momento e é gerado por todos concomitantemente. Não é nada que possa ser juntado, sobreposto, acoplado para formá-lo. É a exata construção do todo advindo da relação das partes. É o todo que contém cada parte e cada parte que contém o todo.

Alguns especialistas e até muito bons especialistas se dispõem a trabalhar pela Integração, mas não possuem preparo

metodológico suficiente. Daí a necessidade de uma Coordenação ou da Instrumentação de Ensino.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

O Parecer 23/73 que determinou a estruturação dos cursos de Educação Artística não menciona em momento algum, nem no tronco comum, nem na parte diversificada disciplina que pelo menos se aproxime da disciplina a ser proposta. Demonstra, assim, ausência de preocupação com a formação do espírito do Arte-Educador, o que ocasiona uma grande lacuna e se responsabiliza, em parte, pelo fazer inconseqüente desprovido do artístico e do criativo tão comum às práticas da Educação Artística.

O Parecer 233/87 quando tece as considerações finais, diz:

(...) E o ato pedagógico de educar é muito mais abrangente, exigindo dos que o irão exercer uma formação bem mais profunda e específica. Isso não será alcançado apenas com o acréscimo de algumas disciplinas de conteúdo pedagógico ou específico. O perfil do educador resultará, muito mais, do processo global da sua formação. (...) a formação do educador terá de vir muito mais de dentro do que de fora. É um estado de espírito.²²

PROPOSTA 6

Introduzir a disciplina de Fundamentos da Arte-Educação abrangendo os aspectos históricos, psicológicos, filosóficos e pedagógicos da Arte oportunizando ao processo de formação do Arte-Educador os fundamentos necessários para o delineamento do seu perfil, para um trabalho de reflexão, questionamento e mudança.

A dimensão histórica garante a conscientização da dependência cultural brasileira como instrumento de reflexão e mudança. Assim, num primeiro momento a disciplina deve lançar o processo histórico da Arte-Educação no Brasil utilizando a mesma trajetória histórica da educação brasileira dando ênfase à questão da legislação através do "*empilhamento*" de reformas educacionais. Demonstrar a dimensão da Arte dentro de uma dimensão histórica significa formar a consciência crítica do Arte-Educador em sinal de transformação.

A dimensão filosófica garante uma abordagem, não em doses profundas, mas em dosagem suficiente para lançar as influências das correntes fenomenologista, marxista e kantiana no ensino da Arte.

A dimensão psicológica enfoca as diferentes abordagens que também trazem implicações de ordem metodológica, tais como: a freudiana, lacaniana, humanística, junguiana e gestáltica.

Quando se afirma que tal dimensão tem implicações, também, de ordem metodológica significa que a criatividade e os processos de criação, bem como teorias e modelos de criatividade podem ser tratados dentro das diferentes abordagens.

O que se deve reforçar é que o aluno seja capaz de perceber a correlação ou a inter-relação entre as dimensões filosófica, psicológica e a metodológica, tanto quanto deve observar o sentido da coerência entre as mesmas. É fácil constatar muitos professores que expressam uma concepção humanística e agem ou tratam metodologicamente o ensino da arte dentro de uma corrente mecanicista.

A dimensão metodológica pode ser buscada na Teoria da

Arte ou na Estética, pois o próprio estudo demonstra que ligadas às variáveis metodológicas estão as definições de Arte. Não quer significar que a disciplina tenha que ministrar toda Estética, mas que retira da Estética algumas concepções para justificar os métodos.

Existem currículos que apresentam duas ou mais disciplinas para cumprirem tais objetivos como: História da Arte-Educação ou a Arte na Educação Brasileira e Fundamentos Psico-Filosóficos da Arte.

Para evitar divisionamentos estanques dos conteúdos é que a proposta engloba os vários aspectos traduzidos em algumas dimensões em uma única disciplina abrangente e de caráter essencialmente formador, podendo ser ministrada em dois anos ou dois semestres com a conotação de Fundamentos da Arte na Educação I e II.

Prende-se a essa disciplina o sentido da formação do Arte-Educador, à formação do espírito desses profissionais, portanto é *estrutural* e decisiva.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

O Parecer 23/73 quando estabelece a parte comum do currículo, fixando os conteúdos mínimos menciona a matéria Estética e História da Arte cumprindo a finalidade do Curso, ou seja, a formação geral da Licenciatura em Educação Artística com características amplas e generalizadas para os dois anos iniciais que correspondem, exatamente, à formação dos professores polivalentes.²³

Quanto à parte diversificada do currículo menciona o possível desdobramento culminando em disciplinas como Evolução

das Artes Visuais para Artes Plásticas, Evolução da Música para Música, Evolução do Teatro e da Dança para Artes Cênicas e Evolução das Representações Gráficas para a habilitação plena em Desenho. Tal desdobramento quer significar a garantia de prosseguimento a conteúdos e formas, agora, individualizados a partir da História da Arte.

PROPOSTA 7

Desdobrar a matéria pertinente ao tronco comum, Estética e História da Arte, não para favorecer, neste caso, o que temos condenado - o divisionamento estanque dos conteúdos - mas para conceder tratamento metodológico interdisciplinar.

O que se constata como característica de tal disciplina é a extensão do conteúdo que mesmo dispondo de dois anos ou dois semestres, como a vivência já demonstrou, tem sido impossível abordar de maneira plena e satisfatória a experiência artística em toda a trajetória do tempo ao lado de um embasamento filosófico adequado concedido pela Estética. De maneira que, ou a História da Arte passa a ser, eminentemente a abordagem da sequência das obras sobre a linha do tempo com as características que lhe são próprias (aspecto cronológico), ou a Estética fornece uma abordagem filosófica mais extensa e não cumpre a contento o enfoque da experiência estética, mais detalhadamente, através de uma caracterização e seqüenciação de obras.

Com o desdobramento, as disciplinas podem ser trabalhadas sem o privilégio de uma em prejuízo da outra, ou seja, desdobradas em duas disciplinas, com carga horária própria, independente, ocorrendo o conseqüente compromisso com a interdis-

ciplinaridade levando-se em conta que a Estética é, e não pode deixar de ser filosofia. Logo, a experiência para estimular e verificar a filosofia e a filosofia para fundamentar a experiência.

De um lado a História da Arte considerando o fato estético em si mesmo - em seus condicionamentos, em seu processo, em seus resultados e em sua lenta e constante evolução. De outro lado uma Estética filosófica alicerçada na história do pensamento filosófico, para ser ministrada ao longo do curso segundo divisão, no currículo, que melhor garantir o seu objetivo.

A Estética é considerada disciplina específica e decisiva no processo de formação do Arte-Educador, em dosagens que garantam aprofundamento, pois através do seu conhecimento ocorrerá o delineamento metodológico para o ensino da Arte.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

O citado Parecer 23/73, ainda quanto à determinação dos conteúdos mínimos levando em conta a amplitude do campo da Comunicação e Expressão indicou a matéria Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas dando ênfase ao aspecto geral *"sem examinar se nas abordagens teóricas, inevitáveis até certo ponto, o estudo há de alcançar a natureza e os processos ou características mais gerais desse fenômeno que são, no fundo, expressões vivas da cultura nacional"*.²⁴

PROPOSTA 8

Conservar os Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas como processo de criação na linguagem escrita/verbal, com o objetivo da organização do pensamento e transcodificação en-

tre linguagens dando ênfase à Teoria da Informação (concepções). Não cabendo, apenas, tal disciplina perdida nas generalidades da comunicação e expressão. Deve conter um direcionamento, que partindo dos fatores, notadamente os de ordem psicossocial que explicam o fenômeno expressão-comunicação culmine na diversidade e na problemática que envolve a Teoria da Informação e seus veículos.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

Projeto de Resolução (Formação pedagógica das licenciaturas, Indicações nº 67 e 68/75).

É importante citar o amparo legal referente ao sentido específico da Prática de Ensino que culminará na proposta seguinte, tendo em vista, a falta de adequação de alguns cursos ao sentido encontrado na lei, quanto à terminologia de disciplinas.

Convém citar, para efeito:

(...) A Prática de Ensino é um prolongamento da Instrumentação para a garantia da integração de conteúdo e metodologia. A sua forma é a de Estágio Supervisionado em que a Supervisão e a condução dos trabalhos devem ficar a cargo de professores-orientadores, procedentes das áreas de conteúdo, que sejam especialistas no ensino para o campo de estudos no qual pretenda habilitar-se o aluno. (...) Se a habilitação é específica para cada área de estudo ou disciplina, específica há de ser, também, a Prática.²⁵

PROPOSTA 9

A substituição das disciplinas Didática Especial e Prática de Ensino que ainda vigoram em alguns cursos, por Teoria

e Prática da Educação Artística, acentuando o caráter específico do Curso, em chamamento ao profissional da área, tanto para a docência da disciplina como para a Supervisão do Estágio.

A partir de 1962, a Didática Especial foi substituída pela Prática de Ensino integrando-a no quadro global da situação de aprendizagem sobre dois pressupostos básicos: o desenvolvimento em circunstâncias reais e o caráter sistemático representado pela orientação obrigatória e pela expressa reserva de tempo às respectivas atividades.

Constata-se, no entanto, que embora a questão da carga horária e da orientação obrigatória venha, até certo ponto acontecendo de maneira conveniente, quem por vezes ministra a antiga Didática Especial e acaba se responsabilizando pela Prática de Ensino é o professor de Didática Geral que possui, apenas, a formação geral e é, portanto, alheio ao conteúdo da área específica.

Propõe-se, portanto, a substituição por Teoria e Prática da Educação Artística para consolidar e acentuar o teor específico da Prática de Ensino, bem como, as exigências quanto ao domínio do conteúdo e da metodologia especial.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

Não havendo amparo legal para a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica, entende-se a presença da referida disciplina nos currículos para viabilizar uma das finalidades dos cursos de 3º grau, no caso as licenciaturas, que é a produção da pesquisa científica.

Atualmente as concepções de ensino e pesquisa correm paralelas ou uma converge para a outra.

Constata-se o predomínio do ensino dos métodos quantitativos para a elaboração e aplicação das pesquisas trazendo a evidência pelos números e percentagens.

Daí, muitas vezes, a lacuna é gerada quando se considera a totalidade dos fatos e dentro dessa visão global há a insuficiência das quantificações diante de uma qualidade que está na inteireza do fato.

PROPOSTA 10

A Metodologia da Pesquisa, ou seja, os Métodos e Técnicas da Metodologia da Pesquisa Científica deve conduzir à metodologia da pesquisa qualitativa/artística não se limitando a um resultado percentual.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

O Folclore Brasileiro constitui indicação contida no Parecer 23/73 como matéria obrigatória do tronco comum em paralelo com Fundamentos da Expressão e Comunicação Humana, ambas incluídas pela primeira vez na história dos currículos na Educação Brasileira.

Do ponto de vista da exigência do tronco comum existem, como é sabido, outras disciplinas que beneficiam a possibilidade do "*aproveitamento de cursos*" que se prendem à formação geral comum a todos os cursos e não, comum apenas, às habilitações. Disciplinas que preenchem a indicação legal, tais como: Antropologia, Sociologia, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Estudo de Problemas Brasileiros, Biologia, etc.

Sobre tais disciplinas constituirá a proposta seguinte

ressaltando o teor significativo que algumas comportam à formação do Arte-Educador.

PROPOSTA 11

No bloco das disciplinas do tronco comum conservar, por relevância, a Antropologia que esclarece sobre as diferentes formas de investigação do universo cultural dos jovens e crianças como clientela das escolas de 1º e 2º graus, estabelecendo, também, relações entre cultura erudita, a popular e a de massa e os cânones de valor das Artes úteis articulando com o Folclore Brasileiro como expressão viva da cultura do povo.

Quando há referência pela conservação de disciplinas não está significando que as demais devam ser excluídas, apenas, que as que estão sendo arroladas sejam conservadas por relevância.

ASPECTOS LEGAIS VIGENTES

O Projeto de Resolução que culminou com o Parecer 22/73 responsável pela Formação Pedagógica das Licenciaturas apresenta um bloco de disciplinas obrigatórias com a indicação de concomitância entre conteúdos e métodos.

O Parecer 233/87 oriundo do estudo do Parecer 22/73 propõe alterações para a revisão dos currículos mínimos dos cursos e indica como prioridade as diretrizes para uma política global de funções do magistério.

PROPOSTA 12

Conservar as disciplinas responsáveis pela Formação Pedagógica das Licenciaturas, como: Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem; Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus; Didática Geral; Prática de Ensino (Teoria e Prática da Educação Artística).

4.3 RECOMENDAÇÕES FINAIS

1º - O Parecer 23/73 do CFE indicou a estruturação curricular das Licenciaturas que formam os professores de Educação Artística de forma superficial e incompleta, gerando lacunas que com urgência devem ser supridas através da revisão dos currículos tanto na parte comum (currículo mínimo) como na parte diversificada (currículo pleno).

2º - Os fundamentos filosóficos humanistas devem ser considerados para que correspondam aos objetivos de uma formação integral do homem e uma vez utilizados como embasamento aos currículos desencadeiem metodologias que atendam para o sentido da unidade na própria arte.

3º - Que a unidade no homem e a unidade na arte, a presença do sentimento, o cultivo das emoções, da imaginação criadora, transforme a prática docente do Arte-Educador e que esta facilite o cumprimento dos objetivos da arte em função da própria arte e em função da vida.

4º - É necessário que ao lado da preocupação conteudística haja a preocupação com o que é fundamental - a metodologia e a prática. Pois, por mais que, em termos de reforma curricular, busque-se a volta prioritária dos conteúdos, sabe-se que conteúdos, apenas, não geram a práxis pedagógica da arte.

5º - Que as metodologias se fundem na concepção filosófica para que haja um processo formativo condizente e consistente.

Condizente, não do ponto de vista de atender as imposi-

ções da realidade, mas condizentes com a postura filosófica. Só assim será consistente, porque a força com a qual uma metodologia ou um processo acontecem depende do encampamento de uma linha filosófica.

Condizente e consistente devem significar com poder de transformação da realidade.

6º - É preciso transformar o magistério da Educação Artística para que a arte transforme a realidade. Isso na medida em que os Educadores e, em especial, os Arte-Educadores vivenciem processos criativos e por excelência processos artísticos dos quais faz parte a imaginação criadora que instilada pela sensibilidade e pela percepção venha constituir o lirismo do Mestre - sentimento forte e profundo, com a conotação da paixão, responsável, tanto quanto o sonho pelas mudanças da realidade.

Não basta a formação do Arte-Educador, bem como, a formação dos Educadores, a objetividade e a precisão do conhecimento a serviço da ciência, da tecnologia e da educação. Os processos objetivos, mensuráveis, concretos têm revelado com presteza e transparência toda uma realidade.

A pesquisa tem fornecido dados concretos a respeito da realidade, mas nada disso tem sido suficiente para transformá-la. Há, portanto, a evidência empírica dos problemas, mas não tem havido, paralelamente, força propulsora de mudanças significativas.

Pode-se dizer que quanto mais e melhor a realidade é identificada com suas carências, mais ausência de esperança e de mudanças.

79 - É preciso estabelecer o encontro dos valores atuais com os valores tradicionais da educação para melhor interpretá-los. À luz do presente construir uma ponte sobre a distância histórica, considerando os valores do passado, sem esvaziar o presente, mas levando-os e utilizando-os interpretativamente num processo dialético de reconstrução.

Daí voltar a dizer PESTALOZZI, como quando o artista interpreta a obra literária ou o poema cuja interpretação real tem que mostrar o que não está nas palavras mas que no entanto é dito. Tem que procurar o essencial onde a interpretação científica já nada mais encontra, essa interpretação que estigmatiza como não científico tudo aquilo que transcende os seus limites.

É preciso voltar a dizer TAGORE lembrando uma de suas alocuções em SHANTI NIKETAN: *"Já é tempo de que a verdade encontre sua expressão sob a forma de beleza. A beleza é a alma destes lugares. Para vê-la, acendemos nossas lâmpadas"*.²⁶

É preciso dizer sempre Erasmo PILOTTO:

*Eu me imolo a ti esperança do Graal - eis a única promessa que devemos fazer com que venham a gritar os corações dos Mestres. Eu me imolo a ti, Esperança do Graal! O Graal é aquele não sei que extraordinário bem perdido ou sonhado, o mais alto Humanismo! Síntese da grandeza da Vida! (...) Tu, mestre, és aquele Parsifal adolescente, correndo, através de mil riscos, atrás do santo Graal, o cálice que contém o sangue da Vida!*²⁷

É preciso dizer do humanismo que vem de GOETHE:

No esforço da personalidade, sê uma potência criadora, alimentada de lúcida liberdade espiritual. E ainda:

*a paixão é a chave do mundo. Mas, simultaneamente, compreende a fecunda obsessão da ordem, da clareza, da classificação. E da forma. Faze-te, na medida do possível, um sábio. Mas ao mesmo tempo, procura que beleza e vida se interpenetrem. E compreende que a arte é o domínio em que podes ser inteiramente livre, ainda no esforço do desenvolvimento.*²⁸

8º - Na área artística consagrar os valores da Estética cognitiva através dos sentidos juntamente com a fenomenologia, pois a essência da arte não está na mera perícia técnica, mas na revelação. Ser uma obra de arte significa abrir um mundo e revelar a terra, de modo que a possamos ver. Ao mesmo tempo que revela o ser, desoculta o modo como as coisas são - a verdade.

9º - Que os currículos atendam o sentido da formação integral proporcionando experiências globais envolvendo a cognição, a afetividade e a motricidade.

10º - Que a competência como alavanca que gera o domínio e, ao mesmo tempo, liberta, não aconteça no isolacionismo ou nas dicotomias do conhecimento, que seja realmente uma competência de qualidade.

11º - Que a reformulação dos currículos volte-se aos conteúdos, no sentido de acentuar o caráter específico capaz de garantir o domínio das linguagens artísticas indispensável ao desempenho do professor de Educação Artística para o cumprimento dos objetivos da arte na escola.

12º - Que paralelamente ao domínio dos conteúdos específicos estabeleça-se o domínio das linguagens artísticas por

processos criativos e de sensibilização retomando o teor artístico das atividades propostas e livrando a prática da Educação Artística do "*fazeísmo inconsequente*".

13º - Que as disciplinas que se responsabilizam pela formação do Arte-Educador no sentido da construção do seu espírito, da consciência crítico/política sejam introduzidas nos currículos.

14º - Que a questão do arrolamento das disciplinas não signifique a prioridade conteudística, mas, paralelamente, a interdisciplinaridade como síntese transformadora para que, de certa forma, cumpra-se a exigência significativa do método.

15º - Que se entenda o sentido global da formação do Arte-Educador e o sentido global da Educação Artística pela idéia da síntese: do analítico ao sintético para evitar a superficialidade das linhas gerais, bem como, para evitar o exagero da especificidade única.

16º - Que o processo de avaliação utilizado seja decorrente do plano de variáveis integradas. É preciso estabelecer coerência entre o sistema de avaliação e as variáveis levantadas, procedendo, também, de uma dimensão filosófica assumida e presente nos objetivos educacionais propostos.

17º - Que haja a criação de métodos apropriados de avaliação em função do tipo de objetivos educacionais propostos, pois como a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes, toda evidência válida sobre comportamentos desejados como objetivos educacionais

fornece um método apropriado de avaliação.

189 - Por outro lado, o fato de não ser possível fazer uma avaliação enquanto os objetivos não estejam definidos com bastante clareza para que se possa reconhecer o comportamento que se tem em mira, significa que a avaliação é um meio poderoso de clarificar objetivos educacionais pelo que se recomenda estudos e pesquisas para avaliação.

NOTAS DE REFERÊNCIA

¹CHAGAS, Walnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976. p.78-9.

²CHAGAS, p.20.

³BERMAN, Louise M. Novas prioridades para o currículo. Porto Alegre, Globo, 1979. p.94.

⁴BARBOSA, Ana Mae T. Arte-Educação: conflitos/acertos. São Paulo, Irmonad, 1984. p.70.

⁵HOLTON, G., citado por BARBOSA, p.73.

⁶JAPIASSU, H., citado por BARBOSA, p.74.

⁷PETRIE, H., citado por BARBOSA, p.76.

⁸PETRIE, p.77.

⁹PETRIE, p.77.

¹⁰PETRIE, p.78.

¹¹PETRIE, p.79.

¹²CHAGAS, p.34.

¹³CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 233 de 12 mar. 1987. Revê princípios e normas para a organização dos cursos de Licenciatura e dá outras providências. Relator: Pe. Antonio Geraldo Amaral Rosa. p.8.

¹⁴CHAGAS, p.35.

¹⁵CHAGAS, p.40.

¹⁶CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, p.14.

¹⁷CHAGAS, p.41.

¹⁸BARBOSA, p.78.

¹⁹CHAGAS, p.39.

²⁰CHAGAS, p.88.

²¹BARBOSA, p.88.

²²CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, p.13.

²³CHAGAS; p.34.

²⁴CHAGAS; p.34.

²⁵CHAGAS; p.90-1-2.

²⁶PILLOTO, Erasmo. Obras. Curitiba, Imprimax, 1973.
n.1, p.175.

²⁷PILLOTO, p.198.

²⁸PILLOTO, p.283.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 ARNHEIM, Rudolf. Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivonne T. de Faria. São Paulo, Pioneira, 1986. 503 p.
- 02 BACHELARD, Gaston. O direito de sonhar. São Paulo, DIFEL, 1985. 202 p.
- 03 BARBOSA, Ana Mae T. Arte-educação: conflitos/acertos. São Paulo, M. Limonad, 1984. 188 p.
- 04 BERMAN, Louise M. Novas prioridades para o currículo. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1979. 240 p.
- 05 BIROU, Alain. Dicionário das ciências sociais. 5.ed. Lisboa, Quixote, 1982. 454 p.
- 06 BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a arte. São Paulo, Ática, 1985. 80 p.
- 07 BRUGGER, Walter. Dicionário de filosofia. 3.ed. Trad. Antonio P. de Carvalho. São Paulo, EPU, 1977. 574 p.
- 08 CHADWICK, Clifton B. & ROJAS, Alícia Mabel. Tecnologia educacional e desenvolvimento curricular. Rio de Janeiro, ABT, 1980. 232 p.
- 09 CHAGAS, Walnir. Formação do magistério: novo sistema. São Paulo, Atlas, 1976. 161 p.
- 10 CASSIRER, Ernst. Antropologia filosófica. 2.ed. Trad. Vicente Felix de Queiroz. São Paulo, Mestre Jou, 1977. 378 p.
- 11 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 233 de 12 mar. 1987. Revê princípios e normas para a organização dos cursos de Licenciatura e dá outras providências. Relator: Pe. Antonio Geraldo Amaral Rosa. 16 p. Xerografado.
- 12 CROCE, Benedetto. Breviário de estética. Trad. Miguel Ruas. São Paulo, Atena, s.d. 96 p.
- 13 DUARTE JUNIOR, João Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo, Cortez, 1981. 128 p.
- 14 DUFRENNE, Mikel. Estética e filosofia. 2.ed. Trad. Roberto Figurelli. São Paulo, Perspectiva, 1981. 266 p.

- 15 FISCHER, Ernst. A necessidade da arte. 8.ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. 254 p.
- 16 FORMAGGIO, Dino. Arte. Trad. Ana Falcão. Lisboa, Presença, 1985. 160 p.
- 17 GALEFFI, Romano. Fundamentos da criação artística. São Paulo, Melhoramentos, 1977. 222 p.
- 18 GOULART, Iris Barbosa. Fundamentos psicobiológicos da educação. Belo Horizonte, Lê, 1982. 192 p.
- 19 GREENING, Thomas C. Psicologia existencial humanista. Trad. Eduardo de Almeida. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 257 p.
- 20 GUINSBURG, J. O romantismo. 2.ed. São Paulo, Perspectiva, 1978. 323 p.
- 21 HARTMANN, Nicolai. A filosofia do idealismo alemão. 2.ed. Trad. José Gonçalves Belo. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1983. 567 p.
- 22 HEGEL, G. Estética: poesia. Trad. Álvaro Ribeiro. Lisboa, Guimarães, 1980. 375 p.
- 23 HEIDEGGER, Martin. Carta sobre o humanismo. Trad. Pinharanda Gomes. Lisboa, Guimarães, 1980. 124 p.
- 24 JASPERS, Karl. Filosofia da existência. Rio de Janeiro, Imago, 1973. 235 p.
- 25 JUSTO, Henrique. Carl-Rogers - Teoria da personalidade: aprendizagem centrada no aluno. Porto Alegre, Livraria Santo Antônio, 1973. 131 p.
- 26 KOFFKA, Kurt. Princípios de psicologia da gestalt. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix, 1978. 703 p.
- 27 KÖHLER, Wolfgang. Psicologia da gestalt. 2.ed. Trad. David Jardim. Belo Horizonte, Itatiaia, 1980. 207 p.
- 28 LANGER, Susanne. Ensaio filosófico. Trad. Jamir Martins. São Paulo, Cultrix, 1971. 161 p.
- 29 _____. Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte. São Paulo, Perspectiva, 1971. 304 p.
- 30 _____. Sentimento e forma. São Paulo, Perspectiva, 1980. 439 p.
- 31 LEIBNIZ, Gottfried. Discurso de metafísica. Trad. João Amado. Lisboa, Edições 70, 1985. 101 p.
- 32 LÜCK, Heloisa & CARNEIRO, Dorothy G. Desenvolvimento afetivo na escola: promoção, medida e avaliação. Petrópolis, Vozes, 1983. 114 p.

- 33 MACHADO, Roberto Cabral de M. Nietzsche e a verdade. Rio de Janeiro, Rocco, 1984. 132 p.
- 34 MARTIN, Joel & BICUDO, M.A. Estudos sobre existencialismo, humanismo e educação. São Paulo, Moraes, 1983. 80 p.
- 35 MATISSE, Henri. É preciso olhar a vida inteira com olhos de criança. Trad. de Le Courier, 6(10):34. Oct. 1953.
- 36 MAYER, Richard E. Cognição e aprendizagem humana. Trad. Luiz Roberto S. Malta. São Paulo, Cultrix, 1981. 259 p.
- 37 MONTESSORI, Maria. Pedagogia científica. Trad. Aury Azélio Brunetti. São Paulo, Flamboyant, 1965. 306 p.
- 38 NOGARE, Pedro Dalle. Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica. Petrópolis, Vozes, 1985. 385 p.
- 39 OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis, Vozes, 1983. 187 p.
- 40 PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo, Martins Fontes, 1984. 180 p.
- 41 PERLS, Fritz. A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia. 2.ed. Trad. José Sanz. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. 210 p.
- 42 PILOTTO, Erasmo. Obras. Curitiba, Imprimax, 1973. n.1, 522 p.
- 43 _____. Th. De Bona. Curitiba, Imprimax, 1968. 50 p.
- 44 _____. Mestre de meninos. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1982. 9 p.
- 45 PRETTO, Siloé Pereira. A educação humanista: características de professores e seus efeitos sobre alunos. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. 122 p.
- 46 READ, Herbert. A educação pela arte. São Paulo, Martins Fontes, 1982. 396 p.
- 47 RIBEIRO, Jorge P. Gestalt-terapia: refazendo um caminho. São Paulo, Summus, 1985. 142 p.
- 48 ROGERS, Carl & ROSENBERG, Rachel L. A pessoa como centro. São Paulo, EPU, 1977. 228 p.
- 49 ROGERS, Carl R. Um jeito de ser. São Paulo, EPU, 1977. 155 p.
- 50 _____. Liberdade para aprender. Belo Horizonte, Interlivros, 1973. 329 p.

- 51 ROZA-GARCIA, Luiz Alfredo. Psicologia estrutural em Kurt Lewin. Petrópolis, Vozes, 1972. 244 p.
- 52 SARTRE, Jean Paul. O existencialismo é um humanismo. Trad. Virgílio Ferreira. São Paulo, Abril Cultural, 1973. 307 p.
- 53 SCHILLER, Friedrich. Cartas sobre a educação estética da humanidade. São Paulo, Herder, 1963. 134 p.
- 54 STEINER, George. As idéias de Heidegger. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix, 1982. 139 p.
- 55 TELLEGEN, Therese A. Gestalt e grupos: uma perspectiva sistêmica. São Paulo, Summus, 1984. 120 p.
- 56 TYLER, Ralf W. Princípios básicos de currículo e ensino. 9.ed. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre, Globo, 1986. 119 p.