

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – ProPEd

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**O ENSINO DA ARTE: A ARTE NA EDUCAÇÃO COMO
CONHECIMENTO HUMANO**

Otilie Margarete Marotte

Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

Rio de Janeiro
2004

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Dissertação: O Ensino da Arte: a arte na educação como conhecimento humano

elaborada por Otilie Margarete Marotte

aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 17/ 02/ 2004

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

Prof^a. Dr^a. Lílian de Aragão Bastos Valle

Prof^a. Dr^a. Célia Frazão Soares Linhares

Catálogo na Fonte
UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

M355 Marotte, Otilie Margarete.
O ensino da arte : a arte na educação como conhecimento humano /
Otilie Margarete Marotte. – 2004.
105 f.

Orientadora : Siomara Borba Leite
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação

1. Arte e educação – Teses. 2.Arte – Filosofia – Teses. I. Leite,
Siomara Borba. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 37.036

Ao meu irmão Otto, que com seu lado sensível e receptivo à arte, contraposto ao seu lado racional de engenheiro, contribuiu com profícuas discussões que colocaram à prova e consolidaram muitas reflexões sobre este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À professora Siomara Borba Leite pela orientação segura, incentivo e apoio afetuoso sempre presentes durante todo o caminho percorrido na realização deste trabalho.

Aos professores Lílian do Valle, Pablo Gentili, Edil de Paiva, Siomara Borba Leite, Luiz Basílio e Sonia Siqueira que com seus ensinamentos ajudaram a pensar as bases dos conteúdos da nossa dissertação.

À FAPERJ e ao CNPq pelo importante apoio recebido através da concessão das bolsas que em momentos diferentes garantiram a realização deste estudo.

RESUMO

“O Ensino da Arte: a arte na educação como conhecimento humano” é o título da dissertação que teve como objetivo geral mostrar que a presença da arte no processo educativo possui uma dimensão de conhecimento. Ela foi realizada através de pesquisa bibliográfica centrada na leitura de obras de cunho filosófico. Neste trajeto examinamos os modelos pedagógicos predominantes no ensino da arte no Brasil, a formação do conhecimento racional moderno e a concepção de arte na idade moderna. Estas reflexões teóricas nos aproximaram de uma nova concepção de arte como conhecimento, segundo a ótica do filósofo Ernst Cassirer que entende a arte como forma simbólica de apreensão da realidade.

ABSTRACT

“Art Teaching: Art in education as human knowledge” is the title of a dissertation that has had as a general goal to show that the presence of art in the educative process has a dimension of knowledge. It has been done through a bibliographical research centered in the reading of works of philosophical subject. In this route we examined the predominant pedagogical patterns in the teaching of art in Brazil, the formation of modern rational knowledge and the conception of art in modern age. These theoretical reflections approach us to a new conception of art as a form of knowledge, as for the concepts of Philosopher Ernst Cassirer who understands art as a symbolic form of reality apprehension.

SUMÁRIO

	pág.
RESUMO	
<i>ABSTRACT</i>	
<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>01</i>
<i>CAPÍTULO I</i>	
<i>A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</i>	<i>15</i>
<i>CAPÍTULO II</i>	
O CONHECIMENTO MODERNO	34
<i>CAPÍTULO III</i>	
A ARTE NO MOMENTO DA RAZÃO	48
<i>CAPÍTULO IV</i>	
O QUE É O HOMEM ?	64
CONCLUSÃO	75
BIBLIOGRAFIA	92

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O Ensino da Arte: a arte na educação como conhecimento humano” teve como origem a nossa atividade docente na disciplina Fundamentos da Educação Artística, do Departamento de Educação Artística, em uma instituição estadual de ensino superior. Esta vivência nos permitiu observar o tratamento concedido à arte na educação, mais especificamente, à arte na escola. Com uma abordagem histórica do ensino da arte e o estudo de suas diferentes propostas, concepções e métodos de ensino, geradoras de novas perspectivas e caminhos no ensino contemporâneo da Arte, procuramos, através desta disciplina, em seu sentido mais amplo, indicar ao aluno uma forma de compreender o significado da arte na educação, mais especificamente, a visão da arte como conhecimento e sua importância na formação do ser humano.

A concepção moderna de conhecimento racional estabelece uma divisão entre racionalidade e sensibilidade, razão e emoção, ciência e arte. Na escola esta separação parece ser entendida como natural, uma vez que o processo educacional se orienta no sentido da transmissão de conhecimento objetivo, racional e universal, sendo a arte apenas uma atividade lúdica, descompromissada, fazendo parte do vasto e diverso conjunto da cultura humana. Entretanto, existem outras formas de entender a arte.

Ao buscarmos estas diferentes definições para o significado da arte, a opção feita foi considerar antropológicamente a questão da natureza da arte. Ela é um fenômeno social, comum a todas as culturas e tem representado, desde a Pré-História, uma atividade fundamental do ser humano. Esta atividade decorre de um processo totalizante que nos leva

a sondar o “ser” da arte como modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos. Portanto, devemos encontrar os diferentes sentidos, funções e significados da arte que foram incorporados pela cultura e que fazem parte de nosso universo conceitual, estreitamente ligado ao sentimento de humanidade.

A compreensão da arte como conhecimento parece relacionar-se ao que se convencionou chamar na tradição filosófica, de realidade: ou uma realidade natural, sensível, ou uma realidade metafísica superior ou uma realidade psíquica, espiritual. Encontramos as formulações iniciais do entendimento da arte como conhecimento, no pensamento grego. É com Sócrates (470-399 a.C.), do ponto de vista reflexivo-crítico que caracteriza a filosofia, que se inicia a apreciação das artes. Platão, discípulo de Sócrates, faz no seu diálogo “A República” (p. 277), um confronto, que se torna decisivo pelas implicações filosóficas que encerra, entre arte e realidade. Neste diálogo, Platão apresenta o conceito de arte como “mímeses” que define como conhecimento peculiar à operação artística. Levando em conta o caráter representativo da pintura e escultura, o filósofo concluía, neste diálogo, que essas artes estão muito abaixo da verdadeira beleza que a inteligência humana se destina a conhecer. Em comparação com os objetivos da ciência (filosofia), é supérflua a atividade dos “artistas” (artífices) que pintam e esculpem, pois o que produzem, por força da atividade mimética, é inconsistente e ilusório, uma mera imitação da aparência sensível, uma falsa representação da realidade.

Por outro lado, para Platão, de todas as artes, a poesia é a que tem maior afinidade com a inteligência e a que mais se aproxima do objeto da atividade teórica do espírito. Por isso, exerce uma influência grande sobre nossos estados de ânimo, afetando positiva ou negativamente, o comportamento moral dos homens. O “poeta”, através do entusiasmo que

se apodera de sua alma e que não provem do que é humano, a “inspiração”, apenas imita a beleza superior, sem jamais conhecê-la, pois o seu conhecimento está reservado ao pensamento puro, ao mundo das idéias.

Dentro desta concepção, onde a atividade artística não fica isolada do problema mais geral da realidade e do conhecimento, do sentido da beleza e da vida psicológica, Platão conseguiu transformar em problema filosófico a existência e a finalidade das artes. A pintura, a escultura e a poesia passam a constituir objeto de investigação teórica: “É o pensamento racional que as interpela sobre o seu valor, a sua razão de ser e o seu lugar na existência humana”. (Nunes, 2000, p.8)

Anos mais tarde, no século IV a.C., Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, desenvolveu, em sua obra de capital importância, a “Poética”, idéias sobre a origem da poesia e a conceituação dos gêneros poéticos que representam, pela sua consistência, a primeira teoria explícita da arte que a Antigüidade nos legou. Foi como “poiesis” que Aristóteles estudou a epopéia, a tragédia e a comédia, e abordou, em princípio, a pintura e a música, entendendo que é a “imitação” (mímese) da realidade natural e humana, a essência comum das artes. Para Aristóteles, a imitação é uma tendência natural ao homem, um meio rudimentar de aprender e de conhecer. Esta tendência imitativa do homem está associada à própria razão, a qual se manifesta na arte e que é o modo racional de fazer e produzir. (Nunes, 2000)

Aristóteles afastou-se da idéia do belo, objeto de contemplação pura na filosofia platônica, procurando ajustar o caráter contemplativo da beleza ao caráter prático da obra de arte. Ele rejeita o idealismo platônico, fazendo da realidade o ponto de partida de suas especulações, considerando a existência das formas uma “realidade materializada”. Para o

filósofo, no entendimento de Nunes (2000), “a arte é *tékne*: hábito de produzir de acordo com a reta razão” (p. 20), isto é, de acordo com a idéia da coisa a fazer. Dentro deste significado cabem tanto as “artes manuais” que possibilitam a fabricação de objetos destinados ao uso e que saem das mãos dos artífices, e as “artes imitativas”, como a pintura, escultura, música e poesia, que Aristóteles abrangeu com a denominação genérica de “*poiesis*”.

Plotino (204-270 d.C.), figura capital na renovação do platonismo, concedeu à arte uma importância metafísica e espiritual, que exerceu profunda influência nos primeiros pensadores cristãos, inclusive em Santo Agostinho. Indo mais longe que Platão, Plotino entendeu que a imitação dos objetos visíveis é um pretexto para a atividade artística, que tem por fim intuir as essências ou idéias. Mais do que atividade produtiva, a arte é também um meio de conhecimento da verdade. A arte como meio de “contemplação” proporciona o acesso à beleza e como atividade espiritual não difere do conhecimento intuitivo do ser e da contemplação da realidade absoluta.

Foi no Renascimento que ocorreu importante mudança de atitude que vinha da Antiguidade e da Idade Média, principalmente, em relação à pintura. Leonardo da Vinci (1452-1519) reivindicou para a pintura a condição de atividade intelectual, antes somente conferida à poesia. Como meio de análise da natureza, Leonardo a considera como síntese da “*práxis*” com a imaginação, da atividade formadora com a inteligência, que se destina a patentear a beleza das formas naturais em obras que solicitem ao mesmo tempo, a visão sensível e a contemplação intelectual. Com Leonardo da Vinci, as artes da pintura e do desenho assumiram o estatuto de ciência da visão, “formas nobres de conhecimento cujo

foco vivo está no olho humano, olho alerta e pensante, olho da inteligência pela qual a pintura é ‘cosa mentale’ ”. (Bosi, 2002, p. 35)

Na obra final do artista, na tela pintada, podemos ver, em sua beleza intrínseca, graças à perspectiva geométrica, um pedaço da realidade natural. O poder de criar aparências como reflexo em um espelho, que Platão dizia ser, ironicamente, a propriedade da pintura, é assumido realisticamente pelos artistas do Renascimento. Daí por diante, vai se falar numa “beleza natural”, a que a arte tem que se sujeitar, e que, para ela transplantada, gera a “beleza artística”.

O século XVIII, o século do Iluminismo ou do Esclarecimento, caracterizou-se pelo movimento do pensamento europeu que compreendeu não só a filosofia, mas, também, as artes, sobretudo a literatura. Esta época se destacou na história do pensamento por ter sido a primeira a descobrir e a afirmar apaixonadamente a autonomia da razão e a impô-la a todos os domínios do espírito. No que respeita à arte, admitiu-se, no século XVIII, que a beleza natural, a que a arte tem que se sujeitar, gerando a beleza artística, está esparsa nas coisas, onde se oferece ao deleite do espírito, sobretudo por intermédio da vista e do ouvido. As obras de arte também proporcionam o mesmo deleite àqueles que sabem encontrar nelas as marcas universais do belo. O belo, que não reside nas impressões visuais e auditivas, manifesta-se, principalmente por intermédio delas, uma espécie de visão interior, da qual, na primeira metade do século XVIII, Shaftesbury (1671-1713) falava, estando mais próxima do sentimento do que da razão. Esta satisfação produzida que basta a si mesma, o deleite, que possui a dimensão do belo, abre uma dimensão ao espírito através da sensibilidade. Em grego, a palavra “aisthesis”, de onde derivou “estética”, significa o que é sensível ou o que se relaciona com a sensibilidade.

Foi no século XVIII, período do Iluminismo, que surgiu uma nova disciplina filosófica, com o objetivo de estudar o belo e suas manifestações na Arte, tendência que se manifesta no pensamento teórico desde o século XVII. Seu fundador, Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), denominou-a Estética, publicando, em 1750, a “*Aesthetica sive theoria liberalium artium*” (Estética ou Teoria das Artes Liberais), que conceitua essa disciplina como ciência do belo e da arte. Definindo o belo como perfeição do conhecimento sensível, divide a estética em duas partes: a teórica, onde estuda as condições do conhecimento sensível que corresponde à beleza, e a prática, na qual, ocupando-se da criação poética, chega a esboçar uma lógica da imaginação, que contém os princípios necessários à formação do gosto e da capacidade artística.

O impulso do qual resultaram os progressos subsequentes da estética deve-se a Immanuel Kant (1724-1804), por ter sido ele quem estabeleceu, em sua “*Crítica do juízo*”, a autonomia desse domínio do belo, que Baumgarten considerou objeto de conhecimento especial. Kant admite três modalidades de experiência: a cognoscitiva (do conhecimento intelectual propriamente dito), inseparável dos conceitos, mediante os quais formamos idéias das coisas e de suas relações; a prática, relativa aos fins morais que procuramos atingir na vida; e a “*experiência estética*”, fundamentada na intuição ou no sentimento dos objetos que nos satisfazem, independente da natureza real que possuem. Essa satisfação começa e termina com os objetos que a provocam. Agradando por si mesmo, eles despertam e alimentam em nosso espírito uma atitude que não visa ao conhecimento e à consecução dos interesses práticos da vida. A experiência estética é uma atitude contemplativa, de caráter desinteressado.

A perspectiva inicial da Estética, definida pelo seu fundador, Baumgarten, e consolidada por Kant, desdobra-se, pois, em muitas perspectivas parciais interligadas: a filosofia do

belo, estudo da experiência estética, investigação da estrutura das obras de arte – objetos dessa experiência – e conhecimento dos valores a que esses mesmos objetos se acham ligados. Assim, na acepção mais ampla para qual todas essas correntes confluem, a Estética é tanto filosofia do Belo como filosofia da Arte.

Coube à Fenomenologia, corrente filosófica inaugurada por Edmund Husserl (1859-1938), o papel de introduzir na Estética o critério ao qual se deve recorrer, antes de qualquer pressuposição acerca da natureza do Belo ou da Arte, à intuição dos fenômenos que se nos apresentam, de modo imediato, na experiência estética. Tomando a palavra fenômeno no seu significado grego originário de “phainomenon” (o que aparece ou se manifesta à consciência), a estética fenomenológica procura descrever os objetos e os valores de que temos imediata consciência (vivência) na contemplação das coisas belas, obras de arte inclusive, para intuir a essência do pictórico, do trágico, do sublime.

A importância do jogo funcional entre a Sensibilidade e o Entendimento havia sido ressaltado por Kant, na fundamentação do juízo do gosto. Foi esta idéia que Schiller aprofundou na sua obra. Encontramos na doutrina de Friedrich Schiller (1759-1805), apresentada nas suas cartas sobre “A educação estética da humanidade”, a compreensão entre o jogo estético e a beleza. A função do jogo estético é conciliar a matéria, presente aos sentidos, com a forma, ato do pensamento, que parece excluir o que é material e sensível. Por ter concebido o impulso para o jogo como “atividade formadora do sujeito”, este passa, assim, a dispor, ludicamente, da realidade. O impulso lúdico seria, em última análise, o impulso artístico, o modo pelo qual a consciência, operando sobre a realidade, configura-a de acordo com os sentimentos e as intenções do artista. (Schiller, 1995, p.84)

Neste momento, esta reflexão coloca o problema que nos é fundamental, o das relações entre as atividades artísticas e o conhecimento. Se a atividade artística implica numa atividade formadora, da qual a consciência participa, sujeitando as representações e intuições das coisas a uma forma de elaboração espiritual, a criação artística equivaleria a uma operação da capacidade cognoscitiva, uma descoberta das coisas, a um desvendamento da realidade. A arte seria então, um meio de conhecimento.

O argumento de que a atividade artística se constitui em uma operação da capacidade cognoscitiva aparece em diferentes doutrinas filosóficas ao refletir sobre a relação constante entre arte e realidade. Vimos que a concepção de arte como conhecimento foi sugerida pela doutrina de Aristóteles que diz que a arte – embora atribuída à esfera da atividade prática – tem origem na tendência à imitação que é um aspecto do desejo do homem de conhecer. Foi sobretudo o romantismo que insistiu no valor cognitivo da arte porque ela permitiria apreender a identidade entre a atividade consciente e inconsciente que é o Absoluto. Os românticos se inspiraram principalmente em Schelling, um dos representantes do chamado idealismo alemão pós-kantiano.

Friedrich Schelling (1775-1854), na sua elaboração inicial da filosofia da natureza dá lugar a seu idealismo transcendental e à sua filosofia da identidade, culminando em um sistema centrado na religião e na arte. Isto indica que o idealismo pós-kantiano de Schelling supera os limites do conhecimento racional tornando possível o conhecimento da realidade através do elemento estético. Para Schelling, só a intuição artística permite superar os limites do conhecimento teórico e alcançar o Absoluto, a realidade em si. A arte tem um papel unificador, superando a oposição sujeito-objeto, espírito-natureza, tornando possível uma integração com o real através do elemento estético. Para

Schelling, a arte põe a inteligência humana diretamente em contato com a beleza, revelação do infinito no finito, ou seja, a beleza é o infinito representado finitamente. A arte nos revela a verdadeira realidade das coisas, do mundo supra-sensível, do Absoluto, sendo considerada a única forma possível de conhecimento da realidade.

No idealismo de Georg Hegel (1770-1831), a arte ainda se encontra subordinada ao conhecimento racional, uma forma superior de verdade, consistindo o conhecimento próprio da arte na apreensão do Absoluto pela intuição sensível e captado pelo sentimento. A beleza de que a arte se reveste, produto do espírito, já constitui a manifestação sensível da idéia, mas a arte não é capaz de satisfazer o total anseio do homem pela divindade, que, aprofundado pela religião, como certeza interior da alma devotamente recolhida, só a filosofia – cuja função é elevar a Idéia ao estado de objeto para o pensamento racional puro – pode mitigar. Hegel considera que a arte é a suprema ironia do espírito, não nos transmitindo nenhum conhecimento específico. Sob aparência sensível o espírito expressa na arte, o que está muito acima da matéria e da sensibilidade. Contraí relações com o real, mas para negá-lo; assumindo uma forma que não é sua, utiliza o limitado e o finito para transportar-nos ao inefável. Essa ativa ironia é mortal à própria arte. (Nunes, 2000, p.65)

Arthur Schopenhauer (1788-1860), para quem o absoluto, a coisa em si kantiana, que se oculta por trás dos fenômenos, é a vontade - concebida como um fluxo vital que impulsiona todos os seres e que os produz incessantemente, a todos submetendo ao eterno e inútil giro da roda da existência – afirma que a arte é o “conhecimento das essências”, comparáveis às idéias puras de Platão, na qual a vontade universal se objetiva. Schopenhauer não aceita o racionalismo crítico moderno por considerar o mundo a

manifestação de um princípio não racional. Intuímos por meio das obras de arte as idéias que o artista apreendeu e que, reproduzidas numa determinada matéria, transmitem a mesma visão intuitiva do seu criador. Mas essa visão intuitiva está associada ao “estado contemplativo”, que é efeito singular da arte. Por um momento a arte neutraliza as forças da individualidade que nos prendem às ilusões do nosso Eu e nos faz participar da insondável vontade universal, da qual vivemos separados. Para Schopenhauer, a intuição é um conhecimento por participação da fonte originária da vida e da existência que, através da arte e da experiência estética, intensifica-se até a fusão da vontade particular como eterno fluxo da vontade universal. (Pareyson, 1984, p.102)

Friedrich Nietzsche (1844-1900), influenciado por Schopenhauer, retomou em sua primeira obra importante, “A origem da tragédia”, a idéia de vontade universal, interpretando-a como potência de criação artística. A vida é um fenômeno estético: a aparência importa mais do que a verdade. Só pela criação da aparência artística podemos dar um sentido humano à existência. Dois impulsos, o “apolíneo” e o “dionisíaco”, que produzem efeitos diferentes, condicionando distintas espécies de satisfação artística, refletem o dinamismo da vontade universal. O dionisíaco é a tendência para o êxtase, presente nas orgias dionisíacas inspiradas pela dança e pela música, resultando numa descarga das energias vitais acumuladas. O apolíneo é a tendência da energia vital dos desejos e dos sentimentos para se condensar em formas bem delimitadas. Derivando de um desses impulsos ou de ambos, as artes, para Nietzsche, surgem da própria vida e o conhecimento que alcançamos por intermédio delas, irreduzível ao pensamento lógico e conceitual, é mais uma proposta do homem ao caráter pavoroso e emblemático da existência, para justificar, como fenômeno estético a realidade que é em si mesma, irracional e destituída de valor. Para Schopenhauer e para Nietzsche, a atividade artística

possui um caráter cognoscitivo, que é o veículo exclusivo de um conhecimento primordial, vedado ao pensamento racional moderno.

Henri Bergson (1859-1941) distinguiu duas espécies de conhecimento: o “conceptual”, que corresponde à inclinação da inteligência humana para adaptar-se ao mundo, instrumento do domínio prático do homem sobre a matéria exterior, distribuída no espaço; o “intuitivo”, que segue a direção da vida em seu contínuo vir-a-ser, o qual podemos experimentar através da duração dos nossos estados de consciência, que se interpenetram e mudam sem cessar. Entregues à inteligência podemos conhecer a superfície das coisas que é o quanto basta para garantir a eficácia da ação. A ciência e a técnica são afins: os conceitos da ciência, gerais e abstratos, bem como suas leis, são utensílios mentais que vão servir à técnica, sem a qual o homem não submeteria, em seu proveito, as forças da natureza. Para este autor, manifesta-se um dualismo fundamental na obra de arte, a incompatibilidade entre a “intuição” e a razão. O que denominamos verdade racional ou científica é convencional e superficial. A “intuição” para Bergson, idêntica a de Schopenhauer, penetra o âmago das coisas. É um elo de simpatia entre o sujeito e o objeto, uma comunicação instantânea que nos transporta para o interior daquilo que contemplamos. Esse transporte excepcional que caracteriza a intuição bergsoniana - repentina, sentimental e não intelectual – só se produz sob a vibração de uma corrente emocional, que desperta a consciência e aguça a capacidade perceptiva.

A arte, segundo Bergson, é a fuga do mundo convencional, vazio e nos faz voltar às verdadeiras fontes da realidade. Ela é o meio condutor da emoção necessário para romper barreiras comunicativas que o hábito, a inteligência e as necessidades práticas ergueram entre nós e as coisas, impedindo a percepção plena da realidade individual dos

objetos. A intuição é o meio de acesso ao conhecimento e a criação e contemplação artísticas nos revelam, por um instante apenas, o que a inteligência, a vida de relação e a percepção ordinária ocultam. A arte, seja qual for, restabelece a capacidade originária da percepção. Se a nossa consciência pudesse comunicar-se diretamente com a realidade interior e exterior a arte seria dispensável; ou todos os homens seriam artistas.

Bergson põe de lado algo que é essencial: a forma, a aparência sensível da arte. Se é a intuição, como experiência direta e imediata das coisas, que prevalece nesse contato com a realidade pura, prescindindo da aparência sensível, anularia o que é específico da arte. Admitindo-se que a arte seja um meio de conhecimento, que ela dê curso a um processo cognoscitivo, esse processo não deve ser exterior à criação artística, nem existir independente da obra realizada. Deve, isto sim, coincidir com o modo de elaboração da obra e estar condicionado pela sua existência. Tal pressuposto leva-nos a afirmar que o que quer que a arte nos dê a conhecer, vai se apresentar unido a uma forma particular, sensível e concreta.

A analogia entre o processo de conhecimento e o de criação artística decorre do fato de ambos assentarem nas mesmas condições gerais. Tanto um como outro se originam da capacidade inerente ao homem, que o distingue dos animais, para organizar a sua experiência por meio de símbolos, símbolos que são ao mesmo tempo, formas de sentir e conceber.

De acordo com a “Filosofia das Formas Simbólicas” de Ernst Cassirer (1874-1945), o Mito, a Religião, a Linguagem, a Arte, a Ciência e a História são “formas simbólicas” que traduzem, de diferentes maneiras, segundo intenções e valores diversos, a atividade formadora do pensamento, que se apropria da realidade, estruturando a

matéria variável das percepções e sentimentos. O símbolo deve ser entendido como forma que possui um “significado”, e cuja função é significar. Nesse sentido, os conceitos da ciência são formas, como também o são as imagens artísticas. Ambas constituem duas modalidades de experiência, diferentemente organizadas e que, no entanto, decorrem da mesma função simbólica e formadora do pensamento.

Nesta rápida passagem sobre a concepção de arte como conhecimento no pensamento filosófico, vimos que a arte tem sido entendida teoricamente como uma forma específica de conhecimento. No entanto, esta compreensão parece restrita à reflexão filosófica. No que diz respeito à educação o discurso sobre as práticas pedagógicas do ensino da arte entende a arte ou como um fazer técnico – o desenho geométrico – ou como um momento de criatividade individual quando é possível a manifestação espontânea da sensibilidade, um momento no qual se desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento.

A nossa questão é sobre a possibilidade de uma concepção para o ensino da arte que ultrapasse a dicotomia fazer técnico-espontaneidade, razão-sensibilidade e a discussão estéril sobre a atividade central da existência humana e entenda a arte - conhecimento sensível - bem como o conhecimento racional, como atividades centrais da existência humana. Pontuar a arte como uma forma de conhecimento é sustentar que o ensino da arte, através de suas atividades, está desenvolvendo uma ação de conhecimento. O aluno, nas aulas de arte, está, efetivamente, conhecendo e compreendendo o mundo.

Assim, o objetivo central desta pesquisa foi examinar a arte como uma forma possível e específica de o homem conhecer o mundo, privilegiando-se o debate da questão da arte na educação.

No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, centrada na análise da literatura. O material bibliográfico de referência foi buscado na área da filosofia, do debate sobre o significado da arte e do pensamento educacional.

A consideração dos modelos pedagógicos e suas manifestações, em diferentes formas, chamou a atenção para a questão do conhecimento moderno. O significado da forma moderna de conhecimento como racionalidade orientou os modelos pedagógicos dominantes no ensino da arte. Esta racionalidade atingiu a atividade artística. Diferentes autores e artistas trataram a arte a partir da lógica e dos princípios do conhecimento científico no momento em que a razão foi sublinhada como elemento central da natureza do homem. A ruptura com a lógica científicista, entende que a relação do sujeito como real acontece através da sensibilidade, do elemento estético. Estas duas formas de conhecimento do real através da razão ou do sentimento é rompida pelas reflexões de Ernst Cassirer que apresenta uma outra concepção de homem e de conhecimento, permitindo pensar uma outra concepção da arte e o seu ensino da escola.

Assim, o primeiro capítulo foi dedicado ao estudo dos modelos pedagógicos do ensino artístico, baseando nas diversas formas de entender a prática pedagógica as manifestações das diferentes formas de fazer o ensino da arte. No capítulo seguinte, a preocupação foi entender o conhecimento racional moderno que passou a ser a marca da sociedade a partir do Renascimento, tornando-se não só referência das relações dos homens em sociedade bem como orientação dos indivíduos. No capítulo três, tratamos da arte quando a razão se impôs “em todos os domínios da vida do espírito” (Cassirer, 1994, p. 32), ou seja, no momento da vida da humanidade em que tudo era racional, chegando ao período do idealismo alemão pós-kantiano, momento de ruptura com a tradição racionalista moderna do qual se originou o movimento romântico quando a arte

passou a representar um papel unificador na experiência humana, uma forma de apreensão do real através do elemento estético. No último capítulo, trouxemos o pensamento de Ernst Cassirer como uma opção para resolver a dicotomia razão-sensibilidade na medida em que a sua concepção de homem lhe atribui a condição de ser capaz de organizar a sua experiência cotidiana em diferentes formas de significar o mundo.

Capítulo I

A ARTE NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Creio que a arte deve ser praticada para ser apreciada, e ensinada em aprendizado íntimo. Creio que o mestre não deve ser menos ativo que o aluno. Pois a arte não pode ser aprendida por preceito, por uma instrução verbal qualquer. Ela é, falando com propriedade, um contágio, e se transmite como o fogo de espírito para espírito.

Herbert Read

Neste capítulo abordaremos como o Ensino da Arte no Brasil vem se processando ao longo da história, com o objetivo de observar como se constituíram, no seus diversos momentos, as práticas pedagógicas artísticas – com suas diferentes tendências teóricas – e entender como estão impregnadas por diferentes concepções filosóficas que nortearam a organização do sistema educacional brasileiro. Mostraremos, também, que os enfoques dados à arte nos processos educativos, encontram-se intimamente relacionados à herança cultural de nossa formação e que os diversos modelos pedagógicos do ensino da arte são propostas vigentes de uma sociedade que se constituiu, entre outros aspectos, pela valorização do conhecimento racional moderno do mundo..

Com suas características de país colonial, formamos no Brasil, segundo A.L. Machado Neto (1968:39) “um povo importador de idéias, sendo o transplante das mesmas, o mais peculiar de sua vida intelectual”. Na verdade, nunca houve por parte dos portugueses o intuito de desenvolver ou deixar que aqui se desenvolvesse uma cultura com características próprias. Isto seria perigoso aos interesses de Portugal, pois levaria a colônia a tornar-se independente. Era, então, necessário que se proibisse aqui a produção e a circulação de idéias originais, impedindo a publicação de jornais e livros, bem como era necessário – para manter a dependência – vetar a manufatura de bens , que deveriam ser adquiridos da metrópole. O resultado foi, por isso, a importação, pelas elites dominantes, de modelos políticos, econômicos e educacionais, inteiramente estranhos às nossas condições e àquilo que somos e viemos a ser.

Uma possibilidade de entendimento das raízes históricas do nosso sistema educacional é a partir do transplante cultural. Não constava do projeto dos colonizadores a intenção de desenvolver uma cultura nacional, pois conforme observa A. D. Salvador (1971:189), “também não estava no pensamento dos educadores a implantação de um sistema educacional que respondesse às necessidades nacionais”. Através do ensino, idéias e valores, originários da metrópole, eram transmitidos às jovens gerações brasileiras da colônia, onde, não havendo cultura nacional, contribuía para um alheamento da realidade na qual os educandos estavam inseridos.

Com a chegada dos jesuítas em 1519, tem início o processo de transplante cultural, através da educação por eles ministrada. Podemos dizer que, pela sua atuação constante em todos os níveis da sociedade colonial, os jesuítas imprimiram, de forma marcante, o ideário católico na concepção de mundo dos brasileiros e, conseqüentemente, na tradição religiosa do ensino que predominou até a República, apesar de sua expulsão em 1759.

No que respeita à história do ensino artístico, devemos observar que a implantação do ensino da arte no Brasil efetivou-se dentro do contexto social e pedagógico específico da época que refletiu uma tendência geral da Educação Brasileira. Caracterizou-se a organização de um ensino artístico de grau superior que antecedeu, em muitos anos, sua organização em nível primário e secundário. A idéia vigente dessa prioridade do ensino superior teve como causas principais, durante o Reinado e o Império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse, culturalmente, a Corte enquanto, nos primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país que norteou o pensamento educacional brasileiro. As primeiras instituições de ensino superior, criadas durante o reinado foram, portanto, as escolas militares, os cursos médicos e a Academia Imperial de Belas-Artes.

A transferência da Corte para o Brasil, em 1808, motivou a ampliação da cultura nacional. Com a intenção de iniciar oficialmente o ensino das artes, D. João VI convidou vários artistas franceses, que aqui chegaram em 1816, chefiados por Joachim Lebreton, constituindo a célebre Missão Francesa. Sob sua orientação fundou-se a Academia Imperial de Belas-Artes, no Rio de Janeiro, passando a ser considerada, desde então, célula mater do nosso ensino da arte.

O tipo de ensino artístico de concepção neoclássica introduzido pela Academia e a importância dada ao Desenho, orientou-se segundo o modelo europeu introduzido pelos artistas integrantes da Missão Francesa. Nessa época, a maior parte das academias de arte da Europa procurava atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial. Para tanto, era empregado o desenho que passou a ser considerado, também, na nossa Academia como matéria obrigatória, uma

linguagem técnica e a base de todas as artes. Nesta concepção de ensino da arte ou ensino do desenho é enfatizada a linha, o contorno, o traçado e a configuração.

A Constituição do Império, com influência liberal, introduziu em 1823, uma mudança na política educacional, onde o desenho passou a objetivar a iniciação profissional da população. Para tanto, uma reforma da Academia, em 1854, determinou a introdução de aulas de desenho geométrico, como linguagem da ciência, ao lado do desenho como linguagem da técnica, já praticado pela Academia. Como a Academia por sua característica estrutural não atenderia a grandes camadas da população, fundou-se em 1856, segundo Fernando Azevedo (1968:233) “com o objetivo específico de fomentar a educação popular pela aplicação da arte na indústria, o Liceu de Artes e Ofícios”. Para Ana Mae Barbosa (1995), o Liceu de Artes e Ofícios era a única entidade educacional brasileira que tentou, na época, articular o ensino da arte com a prática industrial, o que significou ensinar o desenho com aplicações à arte e à indústria.

As diversas tendências pedagógicas do ensino artístico ou ensino do desenho, que se desenvolveram no Brasil, a partir da criação da Academia Imperial, passando pela proclamação da Independência, em 1822, pela Proclamação da República, em 1889 – onde a Academia começou a ser designada por Escola Nacional de Belas-Artes – até o início do século XX, foram marcadas por diferentes visões filosóficas.

Rui Barbosa pode ser considerado um dos mais fiéis intérpretes da corrente liberal brasileira. Segundo Ana Mae Barbosa (1995:40), “Rui Barbosa foi o único educador brasileiro que se deteve minuciosamente sobre o ensino do desenho que tinha, na sua concepção pedagógica, um enorme destaque nos currículos primário e secundário”. Sua teoria política liberal se dirigia para a função prática de enriquecer economicamente o país e isto só seria possível através do desenvolvimento industrial baseado na educação técnica

do indivíduo para o trabalho, tanto em fábricas como em serviços artesanais. Nos “Pareceres sobre Educação” de Rui Barbosa, no que diz respeito ao ensino do desenho, prevalece uma metodologia do ensino profissionalizante.

No entanto, deve-se ressaltar também a influência do romantismo, que ainda se fazia presente no início do século passado, nas teses dos liberais. O desenhar frente à natureza foi introduzido, entre nós, por Georg Grimm, pintor alemão que chegou ao Brasil em 1874, influenciado pelo estilo romântico da pintura paisagística ao ar livre. Ensinou por dois anos na Academia Imperial de Belas-Artes. Quando passou a trabalhar ao ar livre com seus alunos, provocou radical mudança de método praticado até meados do século XVIII, apenas nos ateliês da Academia. Tal método passou a ser visto como o modo ideal de educação do sentimento e a captação da beleza da natureza era considerada sintoma de um bom espírito. O axioma romântico também nos permite ler a beleza da natureza em nossos estados de espírito.

Portanto, foi a partir da influência do pensamento romântico que o efeito moral da arte se fez presente na obra pedagógica de Rui Barbosa. Seu entusiasmo pela natureza e a afirmação da identidade dos elementos emocionalmente espontâneos com os moralmente válidos da vida espiritual, postulando uma harmonia mística entre o bom e o belo, determinou, junto a uma metodologia do ensino da arte profissionalizante, a conservação do método de observação da natureza, no sentido de se educar não só para o trabalho como também de desenvolver valores estéticos e espirituais.

Paralelamente às idéias liberais influentes na educação brasileira no que respeita o ensino da arte, encontramos, a partir da proclamação da República, a influência da visão filosófica derivada do Positivismo. O pensador francês, Auguste Comte (1798-1857), partiu do pressuposto de que a humanidade – e o próprio homem, na sua trajetória pessoal – passa

por diversos estágios até alcançar o estágio “positivo”, que se caracteriza pela maturidade do espírito humano, quando o homem é capaz de conhecer, de forma objetiva, a realidade que o circunda.

O termo “positivo” designa o real, o que é objetivo, a positividade, em oposição às formas teológicas ou metafísicas de explicação do mundo. Para Comte, todos os bons espíritos repetem, desde Francis Bacon, que, somente são reais os conhecimentos que repousam sobre fatos observados. Em outras palavras, isto significa que, por meio da observação e do raciocínio, o homem torna-se capaz de descobrir as relações invariáveis entre os fenômenos, ou seja, é capaz de desvendar as suas leis efetivas. Esta capacidade de conhecer as leis da natureza permite o avanço da ciência moderna. Tal avanço se traduz na produção de tecnologias de intervenção no real, cada vez mais eficazes. O significado da revolução tecnológica para o século XIX, segundo Maria Lúcia Aranha (1998:139), “é de profunda confiança do homem no conhecimento científico”.

O Positivismo, então, como forma de entender o real, o mundo, vai fundamentar, entre as várias ações humanas, a ação pedagógica. A ação pedagógica, influenciada pelo Positivismo, traduz-se em conteúdo e métodos de ensino que refletem a concepção positivista do mundo.

Da mesma forma, a filosofia positivista traz elementos para a compreensão do que é a arte. Neste sentido, a arte possui importância na medida em que se apresenta como uma contribuição ao estudo científico do real. Entendendo a ciência como única forma de a razão chegar à “verdade”, a arte é considerada uma forma de preparação do intelecto para atividades “mais elevadas”, e um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio: a imaginação é subordinada à observação, as leis que regem a forma podem ser identificadas.

Como já mencionamos anteriormente, o desenho era considerado a base de todas as artes e matéria obrigatória na Academia Imperial de Belas-Artes, desde a proclamação da Independência. As várias propostas e reformas educacionais introduzidas a partir de 1854 e em 1890 na Academia, então designada Escola Nacional de Belas-Artes, possibilitaram a articulação entre as concepções positivistas e liberais do ensino da arte. O desenho geométrico com a conotação de preparação para a linguagem científica foi a interpretação veiculada pelos positivistas; o desenho como linguagem técnica, a concepção dos liberais. A partir de 1901, passaram a exigir uma gramática comum, o desenho geométrico. Assim, é sob o signo da Arte como Desenho, importante linguagem da ciência e da técnica, que se inicia no século XX o ensino da arte na escola primária e secundária. Segundo Ana Mae Barbosa (1995:80), esta concepção da arte como desenho “ainda é vigente cem anos depois em nossas salas de aula e na maioria dos compêndios de Educação Artística, editados mesmo depois da Reforma Educacional de 1971”.

No entanto, esta forma de desenvolver o ensino da arte no Brasil possui referências epistemológicas que fundamenta toda a prática educativa. O pensamento educacional foi influenciado pelo modelo de sociedade que começou a se constituir com o fim da sociedade teocrática. Esta nova sociedade é identificada por diferentes aspectos, dentre eles, uma nova forma de conhecer o real. Esta nova forma compreende uma racionalidade que conhece - uma consciência - e a existência de um método de conhecimento. O conhecimento não é mais um ato espontâneo de um representante divino. O conhecimento é a possibilidade do homem - ser racional - que, através do método científico, “desvenda” o real. Neste ambiente foram apresentadas alternativas pedagógicas.

A exemplo do “Discurso do Método” de René Descartes(1596-1650), João Amós Comênio (1592-1670) elaborou uma “Didática Magna”, obra que tem como subtítulo

“Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, na qual ele expressa o ideal de uma educação democrática, procurando atingir o ideal da ‘pansofia’ ou sabedoria universal, que não significa a erudição vazia, mas um inventário metódico de todos os conhecimentos que permitam ao aluno o acesso a um saber geral e integrado, desde o ensino elementar.

Nos primeiros anos do século XVII, vai se formando na Europa, segundo Franco Gambi (1999:315), “um modelo pedagógico, educativo e cultural que se opõe ao racionalismo e que oferece uma imagem nova dos processos formativos, o empirismo de John Locke (1632-1704)”. O empirismo valoriza a ciência como meio e como fim educativo, sendo que as concepções sobre o conhecimento e a elaboração da filosofia burguesa, o “liberalismo”, orientam a sua teoria pedagógica “Pensamentos sobre a educação” (1693). Nesta obra, Locke preocupou-se com a formação do gentil-homem. Ao contrário de Comênio, Locke não defendeu a universalização da educação. A educação do “gentleman” é realizada por preceptores evitando-se a escola. Segundo Arruda Aranha (1996:109), “ para Locke a formação dos que irão e serão governados deve ser diferente, configurando o aspecto elitista de sua pedagogia”. No entanto, no pensamento de Franco Gambi (1999), o fato de Locke não ter considerado nenhuma educação do povo não invalida a sua proposta pedagógica que refere-se a um mundo e valores que são o mundo e os valores da época propriamente dita moderna.

Diferentes correntes de pensamento se desenvolveram na Europa no século XVIII, século do Iluminismo, da Ilustração ou do Esclarecimento, com seus representantes na França e na Alemanha, que também se preocuparam com a área da educação e da pedagogia. Entre os enciclopedistas, ressaltamos Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), filósofo de língua francesa, considerado o “pai” da pedagogia contemporânea, por colocar, no centro de sua teorização, a criança. Política e pedagogia se ligam no pensamento de

Rousseau e, juntas, tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade. Dois modelos articulam seu pensamento pedagógico, o do “Emílio”, em que são centrais as noções de educação negativa e indireta, como também o papel particular do educador, e o do “Contrato”, que versa sobre uma educação totalmente socializada, regulada pela intervenção do Estado. Segundo Gambi (1999:345), “ estes são os exemplos dos dois modelos, alternativos e , ao mesmo tempo, complementares entre si”.

Outro representante do pensamento iluminista é o filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804) que se ocupou das questões da educação, do ensino de maneira explícita, em 1776, quando ministrou um curso de pedagogia para alunos da Universidade de Königsberg. Essas lições foram recolhidas por um estudante e publicadas em 1803. O modelo pedagógico elaborado por Kant, embora exclusivamente teórico e desprovido de remessas à experiência concreta da vida infantil e da vida escolar, afirma-se não só como uma das maiores elaborações da pedagogia iluminista, confiante nas reformas da sociedade através da educação, mas também como uma concepção original com forte conotação ética.

Afastando-nos agora da questão mais ampla do pensamento educacional e considerando a forma de entender o ensino da arte no contexto do pensamento pedagógico brasileiro, identificamos três tendências pedagógicas. Estas elegem diferentes fatores para a sua efetivação, para a realização do seu cotidiano, para a concretização do fazer escolar, mas estão apoiadas nos mesmos princípios norteadores – os princípios da sociedade moderna liberal - a compreensão política da educação como prática de preparação dos indivíduos para o desempenho do seu papel social, a importância do conhecimento racional, a valorização do conhecimento científico: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A Pedagogia Tradicional tem suas raízes no século XIX e percorre todo o século XX. Os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades, sendo que o processo de aquisição de conhecimentos assim proposto se dá através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como a lógica, abstrata. Neste modelo de ensino, de cultura geral, o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa, tendo a escola o papel de difundir a instrução, transmitindo os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa pedagogia tradicional empregavam o método enunciado pelo pedagogo Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Foi grande a sua contribuição para a pedagogia entendida como ciência da educação. Herbart busca o maior rigor no método de instrução que considerava mal empregado no ensino escolar de sua época o que não propiciava o desenvolvimento do educando. Para que o aluno possa relacionar os conhecimentos adquiridos com a experiência ele propõe o método que pode ser sintetizado nos chamados “cinco passos formais”. São eles: a) “preparação” para a aula do momento através da recordação da aula anterior; b) “apresentação” de novos conhecimentos, principalmente através de aulas expositivas; c) “assimilação” do novo conhecimento por parte do aluno, por meio de comparação ou assimilação; d) “generalização” ou identificação dos conhecimentos por meio de exercícios; e) “aplicação” dos novos conhecimentos por meio de exercícios de fixação e memorização, atribuindo-se, para isso, “lições de casa”. O conhecimento, para Herbart, é aquele oferecido pelo mestre ao aluno, que só posteriormente o aplica à experiência vivida.

Este método de ensino de Herbart marcou de forma vigorosa o ensino expositivo da escola tradicional, que adquiriu um caráter de rigor por buscar emprestado do método científico a indução, isto é, o caminho do raciocínio que vai do concreto para o abstrato no desvendamento do real.

Nas aulas de arte das escolas brasileiras a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava a teoria estética mimética de concepção neoclássica, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com uma apresentação de “modelos” para os alunos imitarem, através do desenho. Nas primeiras décadas do século XX o ensino da arte, no caso, o ensino do desenho de ornatos e desenho geométrico, continuou a apresentar-se com o sentido utilitário de preparação técnica, fazendo analogia, nas escolas primária e secundária, com o trabalho. Sempre era visada a preparação do estudante para a vida profissional e para as atividades que se desenvolviam tanto em fábricas como em serviços artesanais.

Do ponto de vista metodológico, a aula de arte (desenho) na escola tradicional é encaminhada através de exercícios com reproduções de modelos propostos pelo professor, ou seja, as atividades são fixadas pela repetição e têm como finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. Esse modo de atuar com arte na escola, remonta ao autor já mencionado João Amós Comenius (1985), que nos apresenta em seu livro “Didática Magna” (1627) os princípios de um “método para ensinar as artes”. Esse autor propõe para o ensino da arte de sua época a observação e reprodução de modelos, que deveriam ser completos e perfeitos; depois, sugere que a apresentação de novos exemplos que seriam adaptados aos modelos e, finalmente, a apresentação de obras de artistas valorosos, para que os alunos os

julgassem de acordo com os modelos e regras aplicados. Ele afirma categoricamente que “estes exercícios devem ser continuados, até que tenham criado o hábito da arte”.

(Comenius, 1985:314)

Entre os anos 30 e 70 os programas abordam basicamente as modalidades do desenho do natural, desenho decorativo e desenho geométrico, sendo centrados nas representações convencionais de imagens; os conteúdos eram bem discriminados, abrangendo noções de proporção, perspectiva, construções geométricas, composições, esquemas de luz e sombra. Nas Escolas Normais, os cursos incluíam ainda o “desenho pedagógico”, onde as alunas aprendiam esquemas de construções gráficas para “ilustrar as aulas”.

Podemos observar, portanto que no ensino da arte (desenho) na Pedagogia Tradicional é dada maior ênfase a um fazer técnico e científico, com a preocupação no produto do trabalho escolar, supondo-se que assim educados os alunos poderão aplicar esse conhecimento e trabalhar na sociedade. O conhecimento continua centrado no professor que conduz as aulas empregando a estruturação racional e lógica dos conhecimentos.

A Pedagogia Nova, também conhecida por Movimento da Escola Nova, tem suas origens no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, sendo que no Brasil seus reflexos começaram a chegar por volta de 1930. Acentua, como a pedagogia tradicional, o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais. Porém, o Escolanovismo contrapõe-se à educação tradicional, a uma escola como mera transmissora de conhecimento acumulado. Para ele, a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social, a uma sociedade dinâmica em constante mutação. Mas como a educação é um processo interno, é vida presente e parte da própria existência humana, cada aluno dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de

uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Assim, a Escola Nova propõe um ensino que valorize a auto-educação, tendo o aluno como sujeito do conhecimento e a experiência direta sobre o meio pela atividade. O professor passou a ser um “facilitador” da aprendizagem do aluno na medida em que visa formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas que lhe permitam desenvolver características inerentes à sua natureza.

Na Pedagogia Nova estabeleceu-se um ensino centrado no aluno e no grupo mostrando que este interesse pela natureza do aluno e no desenvolvimento de suas aptidões individuais levou alguns educadores que se preocupavam com o ensino da arte a encontrar auxílio precioso na Psicologia, originando diferentes orientações pedagógicas artísticas centradas na contribuição da “Psicologia Cognitiva” (de orientação pragmática), da “Gestalt” (de influência fenomenológica) ou ainda da Psicanálise de Freud. A obra destes autores influenciou as mudanças que ocorreram no trabalho dos professores de arte de tendência pedagógica escolanovista. Estes afirmaram sua posição rompendo com as teorias e práticas estéticas tradicionais anteriores que davam ênfase às “cópias” de modelos e de ambientes circundantes e não ao estado psicológico do educando.

A valorização do aspecto psicológico do aluno nas aulas de arte levou o professor, de tendência escolanovista, a adotar uma concepção estética proveniente de duas vertentes. Por um lado, da estética de orientação pragmática, adotada pelos seguidores do filósofo americano John Dewey (1859-1952), com base na Psicologia Cognitiva, que visa a estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do ambiente. Por outro, da estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise, que visa a expressão, revelação de emoções, de “insights”, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelo indivíduo.

Para John Dewey, a arte é capaz de transformar o conhecimento, pois ao fundir-se com elementos não-intelectuais tornam válida a experiência que ocorre tanto na produção como na apreciação dos trabalhos realizados pelos alunos, configurando a idéia do autor de “arte como experiência”.

Outros autores como Viktor Löwenfeld e Herbert Read firmaram a tendência da Pedagogia Nova centrada no desenvolvimento da criatividade do aluno, com uma concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras.

Viktor Löwenfeld (1903-1960), austríaco, foi um educador e filósofo que imigrou da Europa para os Estados Unidos em 1939. Em 1947, influenciado pelas teorias freudianas, publica o livro “Creative and Mental Growth” - traduzido para o português em 1977 com o título “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”, escrito em co-autoria com W. Lambert-Brittain, no qual apresenta o conceito de criatividade a partir de uma visão psicológica (1997:15). Logo, no primeiro capítulo do livro, fala da importância da arte na educação, dizendo que:

o significado da arte para a educação consiste em se garantir: a) uma aprendizagem adequada aos aspectos intelectual, social, emocional, perceptivo, físico e psicológico do indivíduo; b) diferentes métodos de ensino para desenvolver, de forma livre e flexível, a sensibilidade e a conscientização de todos os sentidos, realizando assim uma interação do sujeito com seu meio e c) formas construtivas de auto-expressão e auto-identificação dos sentimentos, emoções e pensamentos dos indivíduos a partir de suas próprias experiências pessoais, para que eles, bem ajustados, vivam

cooperativamente e contribuam de forma criadora para a sociedade.

Destacamos outro autor que vai assumir a base psicológica da pedagogia e influir no pensamento de professores de Arte, o filósofo inglês Herbert Read (1893-1968), que se dedicou também à análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes.

Admirador e estudioso de Carl Gustav Jung, médico e psicanalista suíço, seu contemporâneo, Read procurou demonstrar a presença dos arquétipos e símbolos na arte infantil por ele analisada. Aprofundando suas investigações, formula sua teoria, apresentada pela primeira vez na sua obra “Educação através da Arte”, em 1943, onde discute a questão do objetivo da educação, afirmando que a base desta, assim como a da democracia, deve residir na liberdade individual, com todas as suas diferenças, buscando uma integração do indivíduo com sua função na sociedade. A Educação através da Arte tem sua concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras. Na idéia de “livre expressão”, entendida como um caminho para se atingir o centro de criação da criança, é dada ênfase à importância estética e psicológica.

Read contribuiu para a formação de um dos movimentos internacionais mais significativos do ensino da arte. Influenciado por esse movimento, no Brasil, o pintor Augusto Rodrigues liderou a criação da primeira Escolinha de Arte, no Rio de Janeiro, em 1948, estruturada nos moldes e princípio da Educação através da Arte, inaugurando uma nova experiência pedagógica no país na qual se recuperou a valorização da arte infantil e a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadoras.

Observamos, assim, que na Pedagogia Nova as aulas de Arte se traduzem por proporcionar através do método da livre expressão, com base principalmente nos estudos de

Löwenfeld e Rogers, oportunidades para que o aluno possa exprimir-se subjetiva e individualmente, com o objetivo de desenvolver sua capacidade criadora. “Conhecer” significa “conhecer-se a si mesmo”. O processo é mais importante que o produto. Visto como ser criativo, o aluno recebe estímulos variados para se expressar artisticamente, em um “aprender fazendo”.

A Pedagogia Tecnicista, presente ainda hoje, teve suas origens a partir da segunda metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, e, a partir de 1960/1970, no Brasil. A tendência tecnicista liberal aparece no exato momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo profissional para atender um mundo tecnológico em expansão, característico da nossa sociedade industrial e tecnológica que funda suas metas econômicas, sociais e políticas no conhecimento científico. De acordo com Dermeval Saviani (1987), buscou-se, então, a reordenação da educação de modo a tornar o processo educativo objetivo e operacional, concebendo-se a educação como um subsistema, cujo funcionamento eficiente é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte.

A base de sustentação teórica dessa tendência pedagógica desloca-se de acordo com Saviani (1987), para a Psicologia Behaviorista (Watson e Skinner nos EUA) e a Engenharia Comportamental que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. O neopositivismo se caracteriza pela neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. A Psicologia Behaviorista aplicada à educação volta-se para o controle do comportamento e busca, mediante treinamentos, uma mudança no comportamento do aluno para que ele possa desenvolver habilidades que atendam aos objetivos preestabelecidos.

Na Pedagogia Tecnicista, o papel do professor é administrar as condições de transmissão de informações, de princípios científicos e suas leis, estabelecidos e ordenados

numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. É matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável. O aluno recebe, aprende e fixa as informações. Como o professor é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema de instrução previsto, aluno e professor ocupam uma posição secundária como simples espectadores diante da verdade objetiva, já que o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Debates, discussões e questionamentos são desnecessários. Pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Faz parte deste contexto tecnicista o uso de material de ensino sistematizado nos manuais, nos livros didáticos e em abundantes recursos audiovisuais, que sugere uma “modernização” no ensino.

Essa perspectiva presente nas aulas de Arte entende que os professores estão comprometidos com um “saber construir”, reduzido apenas aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados como, por exemplo, sucatas, e com um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos, com pouco compromisso com o conhecimento das linguagens artísticas. Devido à presença simultânea das duas metodologias de ensino, a tradicional e a escolanovista, no discurso pedagógico e na sala de aula, no início da década de 70, os professores de Arte passaram a se apoiar nas propostas de ensino e nas atividades apresentadas nos livros didáticos de Educação Artística, produzidos dentro da lógica tecnicista de ensino sistematizado, desde o final da década de 70.

Esta situação foi gerada, basicamente, a partir da implantação da Educação Artística nos currículos do 1º e 2º graus, determinada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71. Esta lei trata a Educação Artística de modo indefinido, o que fica patente na redação de um dos seus documentos explicativos, o Parecer nº 540/77: “não é uma matéria, mas uma área

bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses”. Ainda, no mesmo parecer, fala-se da importância do “processo” de trabalho e estimulação da livre expressão. Contraditoriamente a essa diretriz, com matiz escolanovista, os professores de Educação Artística deveriam explicitar o desenvolvimento de suas aulas com planos de curso onde objetivos, conteúdos, métodos e avaliações deveriam estar bem claros e organizados.

A consideração dos diferentes modelos pedagógicos e o detalhamento de suas principais características no discurso sobre a prática do ensino artístico permitem afirmar que, na Pedagogia Tradicional, a arte foi tratada como uma atividade disciplinar, na Pedagogia Nova, o ensino da arte foi concebido com base na idéia de “livre expressão”, enfatizando a Psicologia e como o caminho para se atingir o centro da criação do educando e na Pedagogia Tecnicista, a forma de conceber o ensino artístico reduziu a atividade artística aos seus aspectos técnicos, destacando a idéia de um “saber construir”, e ao uso de materiais diversificados e recursos audiovisuais.

Considerando a prática pedagógica de forma geral e, especificamente, o significado das correntes pedagógicas pelo processo de inclusão social, Saviani (1987) entende que para a Pedagogia Tradicional, o objetivo da escola é superar o estágio, a condição de ignorância dos membros da sociedade; para a Pedagogia Nova, a escola deve se comprometer com o “aprender a aprender” e pelo modelo tecnicista de escola, a preocupação é com o “aprender a fazer”.

Estes três modelos têm um ponto em comum: o conhecimento. A preocupação com o conhecimento aparece de forma direta, especialmente, nas pedagogias tradicional e tecnicista que entendem como objetivo da escola, a transmissão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade ou um conjunto de informações capazes de

instrumentalizar os indivíduos para uma atividade técnica. E, de forma indireta, na Pedagogia Nova, quando ela contrapõe a racionalidade humana às possibilidades individuais.

No que diz respeito ao ensino da arte, as orientações dadas pelas diferentes pedagogias são no sentido de tratar a arte como o domínio de uma técnica, especialmente o desenho, ou como o resultado da criatividade humana, possível pelo espaço que a emoção ocupa no modelo psicologista da educação.

Assim, seja indicando o lugar central do processo ensino-aprendizagem pelo conhecimento e racionalismo modernos, seja chamando para ocupar este lugar de destaque, a criatividade individual, nenhuma destas propostas pedagógicas nega a importância do conhecimento e da racionalidade modernas. E, nem poderia, pois elas são propostas pedagógicas de uma sociedade que se constituiu, entre outros aspectos, pela valorização do conhecimento racional do mundo.

Com o objetivo de contribuir para a nossa reflexão sobre o ensino da arte, voltamos a nossa atenção para a investigação do significado do conhecimento moderno.

Capítulo II

O CONHECIMENTO MODERNO

O que está envelhecendo não é a modernidade como projeto, e sim uma forma específica de realização deste projeto. Não são a razão, a ciência e a liberdade que se tornaram obsoletas, e sim um outro uso da razão, da ciência e da liberdade. Em sentido normativo e teleológico, a modernidade não envelheceu, pela simples razão de que nunca se realizou. A tarefa política é acelerar o envelhecimento da modernidade empírica, para abrir espaço à modernidade normativa com sua razão dialética, sua ciência libertadora e sua liberdade concreta.

Sergio

Paulo Rouanet

Neste capítulo abordaremos a concepção moderna de conhecimento como saber racional, com o objetivo de identificar os elementos do novo modelo de mentalidade introduzido pela Modernidade, na época do Iluminismo, a racionalização e seu vínculo estreito com a ciência que definiram o pensamento educacional moderno, orientando os modelos de ensino dominantes no ensino da arte. Para esta identificação é fundamental compreender as condições de sua formação e organização em um contexto cultural amplo.

Para identificar estes elementos, primeiramente, descrevemos o surgimento e desenvolvimento do pensamento moderno do ponto de vista histórico e filosófico, considerando a Modernidade como um projeto assumido por uma nova ordem social que rompeu com o perfil econômico, político e cultural da Idade Média.

Em seguida, apresentamos os vários fatores que contribuíram para a organização do pensamento moderno, considerando o século XV, época do Renascimento, como o momento inicial de constituição da Modernidade. A característica deste novo modelo de sociedade foi a valorização do indivíduo, cuja racionalidade lhe garante um lugar central no mundo. E esta forma moderna de conhecer o mundo se traduziu na confiança e na capacidade depositadas na razão humana, para conhecer e transformar a realidade.

Depois, abordamos o surgimento da ciência moderna no século XVI, que vai se apresentar plenamente elaborada como ciência físico-matemática no século XVII, apresentando, também, as principais correntes formadoras do conhecimento moderno, o racionalismo e o empirismo.

E por fim, consideramos o século XVIII, época do Iluminismo, como novo modelo de mentalidade e cultura introduzidos pela Modernidade, a racionalização. Neste sentido, foram examinados o novo sentido conferido à razão e seu vínculo estreito com a ciência, que introduziu uma revolução profunda no conhecimento observando, também, a escola como lugar de transmissão do conhecimento moderno e a contribuição de importantes representantes do pensamento iluminista para o desenvolvimento da pedagogia.

Segundo Danilo Marcondes (2000), vários fatores históricos contribuíram para surgimento e desenvolvimento do pensamento moderno: o humanismo renascentista do século XV, a Reforma protestante do século XVI e a revolução científica do século XVII. Entretanto, a formação dos novos fundamentos para o conhecimento moderno deve ser

considerada dentro do contexto social do mundo europeu dos séculos XV e XVI como um todo, devido às grandes transformações econômicas, políticas e culturais ocorridas neste período como a descoberta do Novo Mundo (1492), o surgimento de importantes núcleos urbanos, principalmente na Itália (Florença), o desenvolvimento do mercantilismo como novo modelo econômico que superou progressivamente a economia feudal e a consolidação dos Estados nacionais, que substituíram o modelo político do estado teocrático.

Do ponto de vista da história da filosofia, o Renascimento era considerado apenas um período de transição entre a Idade Média e a Modernidade. Atualmente, segundo Marcondes (2000), o Renascimento tem sido visto como detentor de uma identidade própria, desenvolvendo uma concepção e um estilo específicos de filosofia, o humanismo, que, rompendo com a escolástica medieval teve uma influência determinante no pensamento moderno. O humanismo e a valorização da liberdade humana são caracterizadas pelo “antropocentrismo”, que é a idéia da centralidade atribuída ao homem na ordem do cosmo. Este indivíduo é dotado de uma consciência autônoma, de uma racionalidade cognitiva e ética e de direitos naturais que lhe permitem controlar as suas ações e o mundo em todas as suas dimensões. O Renascimento foi buscar o lema do humanismo nos filósofos gregos, rompendo com a visão teocêntrica e com a concepção filosófico-teológica medieval, valorizando o interesse pelo homem considerado em si mesmo. Assim, os traços mais característicos desta época, o humanismo e a afirmação da liberdade humana vão formar as bases para o desenvolvimento de uma determinada idéia de razão, intimamente associada à de razão científica, que se convencionou chamar de razão moderna.

A criação do humanismo ocorreu em contexto social específico: a sociedade fragmentária da Idade Média transformou-se em uma sociedade cada vez mais dominada

por instituições políticas centrais, por uma economia comercial e urbana e por uma crescente camada de intelectuais leigos que investiram nas artes plásticas, na literatura e na filosofia. Naquele momento foram dados os primeiros passos para a organização de uma sociedade pós-feudal. Com o desenvolvimento do comércio e depois da manufatura, com os avanços na navegação, os descobrimentos e a colonização das terras, configurou-se uma época em que se forjaram as pré-condições para o advento das relações sociais capitalistas. Ao mesmo tempo configurou-se a ascensão de uma nova classe social, a burguesia, que trouxe consigo os seus princípios: a valorização dos bens materiais, a busca do lucro, o trabalho livre e a confiança na capacidade da razão humana para conhecer e transformar a realidade.

Nesta nova visão de mundo, que veio substituir a visão medieval, as relações Deus-homem que eram enfatizadas pelo teocentrismo medieval, foram substituídas pelas relações entre o homem e a natureza. O agir racional humano voltou-se para a natureza buscando desvendá-la e explorá-la o que significou, com relação ao conhecimento, a valorização da capacidade do homem de conhecer e transformar a realidade. Neste sentido, podemos considerar o Renascimento, movimento artístico e cultural significativo, surgido no século XV, na cidade de Florença, como palco das relações entre o homem e a natureza, questão que se traduz nas palavras de Arnold Hauser (1982) quando observa que as artes plásticas e literárias do Renascimento do século XV se caracterizaram pela concepção naturalista e científica do mundo.

Seguindo com o estudo dos fatores que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento do pensamento moderno, encontramos a Reforma Protestante de Lutero (1483-1546), no século XVI, momento em que a autoridade institucional da Igreja Católica foi criticada, permitindo a interpretação da mensagem das Escrituras pelo indivíduo. Isto

significou romper com a atitude de certeza própria do conhecimento teológico, considerado como verdadeiro conhecimento, porque oferecia ao cristão medieval um sólido ponto de apoio que definia se o que conhecia era ou não verdadeiro. Para ele, suas certezas originavam-se na fé e no conteúdo das Sagradas Escrituras. Segundo Marcondes (2000), a Reforma pode ser considerada como um fator que contribuiu para a organização do pensamento moderno, por aparecer como representante da defesa da liberdade individual, do ser humano dotado de uma consciência autônoma como lugar da certeza, capaz de chegar à verdade, em questões religiosas.

Segundo Maria Amália Andery (1988:183), “a revolução do conhecimento operada por Galileu, no final do século XVI, deu início à ciência moderna”. Naquela época, a ciência contemplativa dos antigos se opôs à ciência ativa moderna que rompeu com a separação antiga entre ciência (epistémé), o saber teórico, e a técnica (techne), o saber aplicado, integrando ciência e técnica. Foi neste sentido que Galileu Galilei (1564-1642) pode ser considerado o ponto de chegada de um processo de transformação da antiga visão de mundo e de ciência inaugurada duzentos anos atrás no início do Renascimento. Ele sintetizou, sistematizou, elaborou e desenvolveu a contribuição de diferentes pensadores daquela época, interessados pela técnica e pela ciência experimental.

Talvez um dos melhores exemplos desse interesse pela técnica e pela ciência experimental em vários campos do saber, além da física e da astronomia, se encontre em Leonardo da Vinci (1452-1519). De acordo com Ernest Gombrich (1988:222) “Leonardo da Vinci pode ser considerado o grande mestre florentino que considerou a pintura e o desenho como um meio de adquirir conhecimento sobre o mundo visível”. Para ele, a arte da pintura e do desenho adquiriram o estatuto de “ciências da visão” formas nobres de conhecimento que permitem analisar e produzir as formas regulares da natureza. Na obra

final do artista, na tela pintada, podemos ver, em sua beleza intrínseca, graças à perspectiva geométrica, um pedaço da realidade natural.

Tanto para Gombrich (1988) como para Marcondes (2000), encontramos na obra de Leonardo da Vinci o pensamento que fundamentou as primeiras manifestações da ciência moderna. Com a idéia de que a matemática é o terreno comum das artes plásticas e das ciências, as teorias das proporções e da perspectiva desenvolvidas pelo artista foram consideradas ciências matemáticas. Naquele momento, deu-se a união do técnico experimental e do artista que observa, ambos tentando compreender o mundo empiricamente e deduzir leis racionais desta experiência.

Coube, portanto, a Galileu sistematizar e desenvolver as diferentes contribuições dos pensadores que procuraram aproximar a experimentação com a matemática, a ciência com a técnica na construção do conhecimento, garantindo o entrelaçamento definitivo da teoria com a aplicação, da ciência com a técnica.

Segundo Andery (1988), as crescentes necessidades práticas, geradas pela ascensão da burguesia, aliadas ao desenvolvimento da capacidade do conhecimento para transformar a realidade, foram responsáveis pelo interesse no desenvolvimento técnico. O burguês, ao fundar o seu prestígio na sua capacidade de trabalho não desprezou o investimento na técnica. Assim, a ciência passou a fornecer conhecimento em todos os domínios possíveis, mesmo que não dissessem respeito, imediatamente, à vida econômica burguesa. Submetendo-se a exigências sociais, a ciência se instituiu, também, como uma atividade cultural de alcance geral. Ao oferecer à burguesia novos instrumentos intelectuais para organizar o seu novo modo de vida - a vida mercantilista,- a ciência passou a ser vista como um novo modo de apropriação do mundo.

Vimos que desde o momento inicial de constituição da Modernidade o humanismo renascentista havia colocado o homem no centro de suas preocupações éticas, estéticas, políticas. Neste modelo de sociedade valorizava-se a razão como qualidade humana imanente. A Reforma Protestante também valorizara o indivíduo e o espírito crítico, bem como a discussão de questões éticas e religiosas. A revolução científica pode ser considerada uma grande realização do espírito crítico humano, um produto da sua atividade racional com a formulação de diferentes teorias na busca para a explicação científica do mundo. Porém, segundo Marcondes(2000:153), “ ao tirar a Terra do centro do universo e ao trazer para o primeiro plano a ciência da natureza, a ciência se afasta dos temas centrais do humanismo e da Reforma”. O homem deixou de ser o microcosmo que refletia em si a grandeza e a harmonia do macrocosmo, com as novas teorias dissociando radicalmente a natureza humana da natureza do universo. Portanto, a busca de um novo lugar seguro na interioridade, pode ser visto como uma tentativa do homem de recuperar essa estabilidade perdida.

Os novos fundamentos para o conhecimento são buscados no momento em que o ser humano se torna o “sujeito do conhecimento”, o novo “lugar” da verdade, condição da própria ciência. Foi tarefa do filósofo francês, René Descartes (1596-1650), elaborar o fundamento metafísico do novo modo de conhecer. O pensamento de Descartes iniciou um tipo de reflexão que se contrapôs à tradição escolástica medieval, o que nos permite compreender como o ser humano, a partir do Renascimento, teve que buscar os novos fundamentos para o conhecimento. Segundo Marcondes (2000:160), “este tipo de reflexão é algo inusitado na tradição filosófica, pelo fato de Descartes apresentar uma justificativa autobiográfica para as idéias que expõe”.

No seu “Discurso do método”, o sujeito pensante entra em cena, a autoridade da obra impondo-se não mais pela escola a que pertence ou pela tradição a que se filia, mas pelo testemunho do seu autor. Como a racionalidade pertence à natureza humana – uma tese de origem platônica – o homem traz dentro de si a possibilidade do conhecimento. Mas este conhecimento foi deturpado pelos erros da tradição e é preciso recuperá-lo. É este o sentido do subjetivismo de Descartes: a busca no indivíduo, no sujeito pensante, da fonte do conhecimento. O conhecimento da natureza só pode ter valor se for precedido e acompanhado do autoconhecimento, da reflexão sobre o próprio sujeito do conhecimento.

Descartes adota uma posição “racionalista”, tomando a razão natural como ponto de partida do novo modo de conhecer, enfatizando a necessidade do “método” para bem conduzir a razão em sua aplicação ao real. O ser humano torna-se, assim, o sujeito do conhecimento, sendo o “cogito” o sujeito, fundamento de toda a certeza. Porém o argumento do “cogito” leva ao solipsismo cartesiano, ao isolamento da consciência em relação ao mundo exterior e ao próprio corpo, que também é um elemento externo. Para superar esta dificuldade, Descartes passa de um idealismo interior para um realismo, no qual a existência e a inteligibilidade do mundo externo são garantidas pela existência de Deus, sendo o conhecimento a representação verdadeira, a correspondência entre a idéia e o objeto externo. A grande contribuição cartesiana à filosofia, do ponto de vista do método e da fundamentação do conhecimento, é o germe da atitude crítica introduzida pela dúvida, que inicia o desenvolvimento da longa reflexão sobre os limites do conhecimento humano e o questionamento da concepção tradicional de ciência que caracteriza a filosofia moderna.

Juntamente com o “racionalismo” de Descartes, o “empirismo” constituiu-se a partir do século XVI, com os filósofos ingleses Francis Bacon (1561-1626), John Locke (1623-

1704) e David Hume (1711-76), em uma das principais correntes formadoras dos fundamentos do conhecimento moderno. O lema do empirismo é a frase de inspiração aristotélica de que nada está no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos. O termo grego “empeiria” significa uma forma de saber derivada da experiência sensível, ou seja, todo conhecimento resulta de sua base empírica, de percepções sensíveis sobre o real, desenvolvendo-se a partir desses dados. Os empiristas rejeitam, portanto, a noção de idéias inatas ou de um conhecimento anterior à experiência ou independente desta.

A concepção de conhecimento do empirismo tem como ponto de partida o método indutivo, a probabilidade, sendo que a ciência baseia-se no método empírico e experimental, isto é, na formulação de hipóteses, na observação, na verificação e teste de hipóteses com base em experimentos. Enquanto o racionalismo de Descartes prioriza a razão, ponto de partida de todo conhecimento, o empirismo afirma que nada está no espírito que não tenha passado primeiro pelos sentidos. Enfatizar o valor da experiência sensível como fonte de conhecimento não significa depreciar o trabalho da razão, mas privilegiar a experiência, subordinando-lhe o trabalho posterior da razão.

O século XVIII, o século do Iluminismo ou do Esclarecimento, caracterizou-se pelo movimento do pensamento europeu que abrangeu não só o pensamento filosófico, mas também as artes, sobretudo a literatura, as ciências, a teoria política e a doutrina jurídica. Trata-se de um movimento cultural amplo, que reflete todo um contexto político e social da época, adquirindo características próprias, em momentos diferentes, tanto na França, como na Inglaterra e na Alemanha. O Iluminismo não consiste em uma doutrina ou teoria filosófica específica, mas, sim, em um conjunto de idéias e valores compartilhados por diferentes correntes e formas diversas de expressão nas ciências, nas artes e nas letras.

Para Sérgio Paulo Rouanet (1987:27), “a Ilustração foi a proposta mais generosa de emancipação jamais oferecida ao gênero humano”. Ela permitiu ao homem construir racionalmente o seu destino, livre da tirania, propondo ideais de paz e tolerância. Seu ideal de ciência era o de um saber posto a serviço do homem. Sua moral era livre e visava uma liberdade concreta, valorizando a vida afetiva e pregando uma ordem em que o cidadão não fosse oprimido pelo Estado. A sua doutrina abstrata dos direitos humanos a tornou universal, gerando sempre novos objetivos políticos.

A natureza da sociedade e a direção para a qual ela estava se encaminhando no século XVIII, eram frutos, segundo Hobsbawm (1994:255), “da formulação da adiantada ideologia do progresso, o clássico liberalismo burguês, racionalista e secular”. Seu sistema é elaborado ao longo dos séculos XVII e XVIII, na época da revolução dupla: a Revolução Industrial ocorrida em 1750, na Inglaterra e a Revolução Francesa, em 1789.

Esta época se destacou na história do pensamento por ter sido a primeira a descobrir e a afirmar apaixonadamente a autonomia da razão e a impô-la em todos os domínios da vida do espírito. De acordo com Ernst Cassirer (1994:15), “este século viu e glorificou na razão e na ciência, a suprema faculdade do homem, encontrando-se na “Crítica da razão pura” de Kant a síntese histórica da autonomia da razão”. Esta razão legitimou a elaboração de teorias e práticas capazes de construir sistemas de pensamento e de ação, o planejamento duradouro da ordem social e política, a construção do saber e da ciência, considerando-se o lugar da verdade, o fundamento da ética e do conhecimento objetivo e sistemático.

O verdadeiro sentido do pensamento, do sujeito deste século, era conhecer os seus próprios atos, autoconsciência e previsão intelectual. Ele sentia que tem que “aprender a

pensar”: não apenas para alcançar novas metas, mas, sobretudo para dirigir o seu próprio curso. Sua sede de saber e sua curiosidade intelectual não se voltavam, apenas, para o mundo. O pensamento sentia-se, ainda, mais conquistado por uma outra questão: o de sua própria natureza e de seu próprio poder.

Segundo Cassirer (1994:32), no pensamento do século XVII, nos grandes sistemas metafísicos de René Descartes (1596-1650), Nicolau Malebranche (1638-1715), Baruch Spinoza (1632-1677) e Gottfried Leibnitz (1646-1716), “a razão é a região das verdades eternas, comuns ao espírito humano e divino.” O que o homem conhece à luz da razão, é “em Deus”, que lhe assegura a participação na essência divina e lhe franqueia o acesso ao domínio do inteligível, do supra-sensível puro e simples. No entanto, o século XVIII confere à “razão” um sentido diferente e mais modesto.

Ela deixou de ser a soma de idéias inatas, anterior a toda experiência, que nos revela a essência absoluta das coisas, podendo ser definida mais como uma “aquisição”. A razão não é um lugar no espírito onde a verdade é depositada, mas sim, o poder original e primitivo que nos leva a descobrir, a estabelecer e consolidar a verdade. Não se trata de ter em conta um conteúdo determinado de conhecimento, de princípio, de verdades. Cassirer (1994:34), diz que “é preferível considerar a razão uma ‘energia’, uma força que só é plenamente compreensível em sua ação e em seus efeitos”.

Esta energia faz com que a razão desligue o espírito de todos os fatos simples, de elementos e motivos, de toda crença e “verdade pré-fabricada”. Em seguida, a razão se impõe uma nova tarefa construtiva, assegurando-se do perfeito conhecimento da estrutura assim erigida. Segundo o pensamento de Cassirer (1994:35), “é mediante este duplo movimento intelectual que a idéia de razão se concretiza plenamente; não como a idéia de um ser mas a de um fazer”.

Para que se possa compreender o conjunto da estrutura intelectual do século XVIII em sua gênese, Cassirer (1994:60) comenta que “cumpre colocar lado a lado, distintamente, as duas correntes intelectuais diferentes que nele confluíram mas que atuam em comum e se justapõe”. Por um lado, encontramos o espírito analítico visto como um fenômeno francês, uma vez que a França é a pátria clássica da análise consumada por Descartes que transforma radicalmente a filosofia; por outro, encontramos a nova síntese filosófica que teve em Leibnitz o seu ponto de partida e que instaura mudanças profundas para a visão de mundo daquela época, imprimindo ao pensamento uma forma e direção inteiramente novas.

Na oposição dessas duas correntes intelectuais distintas estão contidas as grandes tarefas com que os pensadores do século XVIII se defrontaram e abordaram, da teoria do conhecimento à física, da psicologia à política e à sociologia, da filosofia da religião à estética, sob os mais variados aspectos.

A obra de Kant (1724-1804) pode ser considerada como o apogeu do Iluminismo. Segundo Marcondes (2000:287), “esta filosofia, caracterizada como racionalismo crítico, pretende superar a dicotomia entre racionalismo e empirismo”. Na sua “Crítica da razão pura”, Kant formula sua concepção de uma filosofia transcendental, uma teoria que visa investigar as condições de possibilidade do conhecimento, ou seja, o modo pelo qual, na experiência do conhecimento, o sujeito e o objeto se relacionam e em que condições esta relação pode ser considerada legítima. Sujeito e objeto são para Kant, termos relacionais, que fazem parte da relação do conhecimento. Nesta relação não é o sujeito que se orienta pelo objeto (real), mas é o objeto que é determinado pelo sujeito.

Segundo Christian Delacampagne (1997:17), “através de sua obra, Kant tirou a filosofia da situação em que a prendiam metafísicas antagônicas, conseguindo fazê-la entrar

no caminho seguro da ciência”. Como Filosofia da Ciência, o racionalismo kantiano é um modelo ao qual todos, durante mais de cem anos, continuarão se referindo, ao pensarem como ele, que, a tarefa da filosofia é a de fundamentar a ciência e que essa tarefa pode ser realizada de maneira científica.

No nosso estudo sobre a formação do conhecimento moderno mencionamos a Enciclopédia, elaborada pelos cientistas e filósofos iluministas franceses como Denis Diderot (1713-1784), D’Alambert (1717-1783), François Voltaire (1694-1778), Antoine Condorcet (1743-1794) e Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), por representar os ideais de conhecimento da época e do papel pedagógico e emancipador do saber.

Nesta época a educação se torna a chave mestra da vida social. Segundo Gambi (1999:326), “a educação é a melhor via para se renovar no sentido burguês – individual e coletivo ao mesmo tempo – a formação dos indivíduos”. O novo clima cultural caracterizava-se pela laicização educativa e neste sentido, a escola renovava-se radicalmente. Com sua característica pública, estatal e civil, sua estrutura sistemática, seu diálogo com as ciências e saberes em transformação, a escola vai se apresentar, de acordo com Gambi (1999:328), “como lugar de confiança para a alfabetização, a transmissão de conhecimento e a difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo”.

Este modelo de escola foi o que originou o modelo da nossa escola contemporânea que visa formar o homem, sobretudo, como cidadão. Os programas de ensino acolhem as novas ciências e as línguas nacionais e no nível da didática, dá-se lugar a processos de ensino/aprendizagem inovadores que se traduzem na imagem da nova pedagogia que se empenha em reformar a sociedade a partir da vertente educativa. A pedagogia moderna se construiu segundo os novos ideais burgueses. Para Gambi (1999), isto significou dar vida a

um sujeito-indivíduo e recolocá-lo construtiva e, ao mesmo tempo, criticamente, na sociedade, através de uma pedagogia orientada sobretudo por ideais civis e sociais.

Vimos, neste estudo, que o projeto do conhecimento moderno se definiu, em linha gerais, pela busca da possibilidade da fundamentação do conhecimento no indivíduo, considerado como sujeito pensante, como dotado de uma mente ou consciência caracterizada por uma determinada estrutura cognitiva, bem como por uma capacidade de ter experiências empíricas sobre o real. No Iluminismo, a ciência moderna alcançou uma esfera de valor independente. A racionalidade, o saber objetivo, tornaram-se valores básicos da sociedade moderna e a ciência foi dominante, por produzir, através da técnica, resultados concretos para esta sociedade. A educação teve, cada vez mais, um papel importante na sociedade por formar, em cada homem, a consciência de cidadão, sendo que a escola nasceu com a tarefa de transmitir o conhecimento moderno, racional, como os conhecimentos da matemática, da física e da química. Naquele momento, quando a escola foi chamada para atuar dentro deste novo modelo racional de ensino, a arte terá que ser teorizada para que possa ocupar o seu lugar dentro deste sistema de saber, o que procuramos mostrar no próximo capítulo.

Capítulo III

A ARTE NO MOMENTO DA RAZÃO

O paralelismo da arte e da ciência é um lugar-comum do século XVIII, e se funda na convicção de que ambas derivam de uma fonte comum – a razão. No entanto, foi a Ilustração que rompeu com a ditadura das regras e criou uma estética baseada na revalorização do sentimento e da imaginação, promovendo uma verdadeira emancipação do trabalho criador do artista, libertando-o do leito de Procusto do neoclassicismo, sem o expor à anomia e ao nihilismo formal.

Sergio

Paulo Rouanet

Neste capítulo trataremos da arte do século XVIII, que caracterizava um momento importante do pensamento iluminista europeu, no qual todas as esferas do saber são marcadas pelo domínio do conhecimento racional moderno, observando como o modelo

pedagógico neoclássico de ensino da arte, presente no quadro cultural do Iluminismo, orientou o ensino da arte no Brasil, a partir da sua implantação, no século XIX.

Consideraremos a origem comum da teorização das artes e das ciências que se baseia nas teses do classicismo francês, inteiramente fundado no poder absoluto da razão e que indica o momento em que surge a estética teórica, a filosofia do belo ou filosofia da arte.

Observamos como a reflexão filosófica em torno da arte derivou para uma ciência que fez da apreciação da beleza o seu tema fundamental. Esta se concretiza com a fundação da primeira estética sistemática por Alexander Baumgarten. Apresentamos uma síntese desta disciplina, conceituada como ciência do belo e da arte que cria a nova teoria do conhecimento sensível, bem como a posição da teoria kantiana do conhecimento frente à questão da arte.

Enfocamos o momento de ruptura com a tradição racionalista moderna que ocorre na Europa no início do século XIX, conhecido como idealismo alemão pós-kantiano, a partir do qual se desenvolve o movimento dos pensadores românticos. Eles são críticos do racionalismo iluminista, recusam a teoria, a ênfase no conhecimento, a valorização da ciência e buscam o caminho da sensibilidade, do sentimento, da estética e da criação artística como a melhor forma de entender a relação do homem com o real. Observamos que a influência do pensamento romântico se fez presente na obra pedagógica de Rui Barbosa que determinou, junto a uma metodologia de ensino da arte profissionalizante, a conservação do método de observação da natureza, no sentido de não se educar só para o trabalho mas também desenvolver valores estéticos e espirituais.

A teorização dos períodos históricos da arte, a partir da metade do século XVIII, significou, segundo Giulio Argan (1992:12), “que os tratados ou preceitísticas do

Renascimento e do Barroco são substituídos, a um nível mais elevado, pela filosofia da arte, a estética”. A estética é algo muito diferente das teorias da arte, às quais correspondia uma práxis e, portanto, pretendiam estabelecer normas e diretrizes para a produção artística. A estética é uma filosofia da arte, o estudo, sob um ponto de vista teórico, de uma atividade da mente que, segundo Argan (1992) “se situa entre a lógica, ou filosofia do conhecimento, e a moral, ou filosofia da ação, sendo também, a ciência do belo”. Nesta transformação, o conceito de arte absoluta não se formula mais como norma à qual correspondia uma praxis que determinava as diretrizes para a produção artística, mas como um modelo de ser do espírito humano.

De acordo com Argan (1992:22), “ nas artes plásticas, o tema comum a toda a arte neoclássica do século XVIII é a crítica e condenação de toda a arte anterior ao Barroco e Rococó”. A arte greco-romana é adotada como modelo de equilíbrio, proporção e clareza na escultura e na arquitetura. A técnica que estivera, no período anterior, a serviço da imaginação, é desconsiderada. Na arquitetura se prega a adequação da forma à função não devendo mais refletir as ambiciosas fantasias dos soberanos, mas responder a necessidades sociais e econômicas, através da construção de obras públicas como hospitais e manicômios. A técnica, também, não deve ser mais inspiração e habilidade individual, mas um instrumento racional que a sociedade construiu para suas necessidades e que deve servir a ela.

Os pintores, também com seus olhos voltados para a “perfeição” dos antigos, procuram demonstrar sua modernidade dando preferência aos retratos, através dos quais definem a individualidade e a socialidade da pessoa. Pintam quadros mitológicos nos quais projetam, na evocação do antigo, a sensibilidade moderna e nos quadros históricos refletem seus ideais civis.

Fundamentalmente para toda a arte neoclássica, tanto a arquitetura como as artes figurativas ou aplicadas, o projeto é o desenho, o traço que traduz o dado empírico em fato intelectual. A formação cultural do artista não se dá pelo aprendizado junto a um mestre como ocorreu na época do Renascimento, e sim em escolas públicas especiais, as academias. Este mesmo modelo pedagógico de ensino artístico é introduzido na Academia Imperial de Belas-Artes no Rio de Janeiro, em 1816 e que originou a importância dada ao desenho. O primeiro passo para a formação do artista é desenhar cópias das obras antigas e com isso se pretende que ele não reaja emotivamente ao modelo, mas procure traduzir a resposta emotiva em termos conceituais. E é este modelo de ensino artístico que foi introduzido na Academia Imperial de Belas-Artes fundada em 1816, no Rio de Janeiro, e que originou a importância dada ao ensino do desenho na escola primária e secundária brasileira a partir do início do século XX.

Para Sérgio Paulo Rouanet (1993:138), “o Iluminismo vai afirmar a autonomia da arte no quadro cultural e social da época, na qual aparece o artista que vive do seu trabalho patrocinado agora, exclusivamente, pelo público”.

Quanto ao nascimento da estética teórica, observamos que a filosofia e a crítica estética e literária, desde o Renascimento, apresentavam relações estreitas, com um enriquecimento recíproco. O século do Iluminismo atribuiu, porém, uma outra conotação a esta reciprocidade. Segundo Cassirer (1994:368), “não basta dizer que a filosofia e a crítica se encontram e concordam em seus resultados indiretos, mas de afirmar e apurar uma unidade natural entre as duas disciplinas.” Dessa exigência nasceu a estética teórica que conjuga dois movimentos de origem diferente. Por um lado há, no século XVIII, um esforço no sentido de uma visão clara e segura do sujeito, da unificação formal e da estrita coerência racional. Por outro, todas as relações estabelecidas ao longo dos séculos pela

crítica literária e a reflexão filosófica, todo o material oferecido em abundância pela poética, retórica e teoria das artes plásticas, deve ser ordenado, distribuído e considerado numa perspectiva sintética.

Partindo desse problema puramente racional, a idéia abre caminho para o questionamento do próprio pensamento: procura-se uma coerência entre os conteúdos da arte e da filosofia, sendo a principal tarefa da crítica estética transpor os limites, afirmar as relações em conceitos precisos, trazendo para a luz do conhecimento as questões da “sensibilidade” e do “gosto”. Mesmo admitindo que o pensamento esbarra em limites e reconhecendo a existência de um “irracional”, o século XVIII exige o conhecimento claro e seguro desse limite.

Esta determinação se manifesta como necessidade fundamental quando se trata de separar idealmente dois domínios, o da arte e o da filosofia, que não são apenas de estruturas diferentes, mas cuja diferença se eleva a uma relativa oposição. Da consciência dessa oposição nasceu a estética teórica ou filosofia estética que representou o esforço de inúmeros pensadores do século XVIII no sentido da definição e classificação dos conceitos fundamentais. Quer se tratasse dos conflitos entre “razão” e “imaginação”, da oposição entre “gênio” e “regras”, de fundamentar o belo no sentimento ou numa determinada forma de conhecimento, todas as tendências de aparência contraditória – psicológica, ética, lógica – acabam-se interligando em uma nova configuração. Através deste verdadeiro momento de libertação intelectual, é edificada essa nova forma de pensamento, a consciência filosófica da arte e da lei que rege essa consciência em sua gênese.

A estética clássica se origina do novo ideal do saber instituído por Descartes que, na origem da sua filosofia, teve a intenção de englobar não só todas as partes da ciência

mas também todos os aspectos e todos os momentos do agir. Descartes não juntou à sua filosofia nenhuma estética porém, ele estende ao domínio da arte a unidade absoluta que caracteriza, em seu entender, a natureza do saber. Ele amplia a sua concepção de uma “sapientia universalis” até englobar no postulado universal da razão não só a geometria e a aritmética mas também a arte em seu conjunto e em todas as suas formas particulares.

A crítica da sensibilidade (aesthesis) e da imaginação foi empreendida por Descartes quando, no seu método geométrico, fundamental a todo conhecimento, procura libertá-lo dos limites da intuição e torná-lo independente das sujeições da “imaginação”. A crítica da imaginação é retomada por Nicolau Malebranche (1638-1715), que acredita que o controle da imaginação é o objetivo essencial de toda crítica filosófica. Apesar de não ser possível rechaçar completamente o concurso da imaginação, uma vez que o conhecimento tem aí o seu ponto de partida, a maior ameaça ao conhecimento consiste em aceitar por fim este começo de saber, toma-lo por seu verdadeiro sentido ou “telos”. Devemos inclusive considerar o mundo corporal por intermédio da “extensão inteligível” se quisermos torná-lo acessível ao conhecimento e penetrá-lo com a luz da razão.

Como as ciências, como a lógica, as matemáticas, a física e a psicologia, que vão receber uma nova orientação, a arte é doravante submetida, por sua vez, à mesma exigência restrita. Ela deve ser aferida pela razão, ser testada de acordo com as regras racionais: este é o único modo de se comprovar se a arte possui um conteúdo duradouro, autêntico e essencial. Tal conteúdo nada tem a ver com as excitações fugidias do prazer que a obra de arte desperta no sujeito. Quanto mais se expande o espírito do cartesianismo, mais a nova lei é estendida ao domínio da teoria estética que deve abarcar a natureza da criação e do julgamento artísticos em sua unidade. Só poderemos ter uma visão sintética tanto do mundo

das artes como do mundo das ciências se pudermos submete-los a um só e mesmo princípio.

De acordo com o pensamento de Cassirer (1994:373), “o caminho percorrido pela estética dos séculos XVII e XVIII já estava traçado de antemão em matéria de método”. Como a natureza, em todas as suas manifestações, é submetida a certos princípios que o conhecimento tem por tarefa determinar e enunciar em termos claros e precisos, a arte enquanto mímese, imitação da natureza, tem que se harmonizar com estes princípios subordinando-se a um “axioma da imitação em geral”. Aqui domina igualmente o grande exemplo de Newton: da ordem que ele havia estabelecido no universo físico devia derivar a ordem do universo intelectual, ético e estético. À maneira de Kant, que via em Rousseau, o Newton do mundo moral, a estética do século XVIII procura e exige um “Newton” da arte.

A origem comum das artes e das ciências, que constitui uma das teses fundamentais do Classicismo francês, baseia-se no poder absolutamente único e soberano da razão. As artes e as ciências estão fundadas na razão e devem deixar-se conduzir pelas luzes que a natureza nos deu. A natureza pode ser aceita como sinônimo de razão. Tudo vem da natureza e esse fundamento é o mesmo para aquilo que chamamos “beleza” e “verdade”. A partir do momento em que atingimos a camada original da criação inspirada pela razão, deixamos de poder crer numa situação excepcional e particular do belo. Verdade e beleza, razão e natureza são apenas expressões diversas da mesma coisa: “da ordem única e inviolável do ser que se descobre por inteiro, tanto no conhecimento da natureza como na obra de arte”. (Cassirer, 1994:375).

Portanto, encontramos sempre uma harmonia profunda, até uma coincidência perfeita entre os ideais científicos e os ideais artísticos dessa época, pois a estética não quer

outra coisa senão adotar o caminho já inteiramente aberto pelas matemáticas e pela física. É o que encontramos na obra “Arte poética” de Nicolas Boileau publicada em 1774, na qual o autor se esforçava para estabelecer uma teoria geral dos gêneros poéticos tal como o geômetra uma teoria geral das curvas.

A conversão ao subjetivismo é o momento que determina o fim da doutrina clássica no âmbito da estética. Segundo Cassirer (1994:392), “com o surgimento de novas idéias científicas e filosóficas, assim como de novas exigências sociais e políticas, sente-se uma evolução dos padrões estéticos”. Exige-se uma nova arte que abandone a fixidez do esquema clássico, passe ao conhecimento da estrutura própria da criação artística e que obrigue a teoria a inserir-se no processo da criação artística a fim de o reconstituir mentalmente.

Não se parte mais da descrição das obras de arte, mas da consciência estética que ela quer conhecer e definir. Os gêneros artísticos não estão mais em causa, mas as atitudes artísticas: a impressão que a obra causa sobre o sujeito que a contempla, o fruidor, e o julgamento no qual ele procura fixar essa impressão para si mesmo e os outros. Essa tendência da estética sempre visa à “natureza”, mas o fio condutor deixou de ser essa “natureza rerum”, à qual se vinculava o objetivismo estético, para ser agora a natureza do “homem”. Não é mais possível no domínio do problema da estética se pensar em uma solução lógica ou metafísica, mas apenas em uma solução antropológica “stricto sensu”.

Em suas “Reflexões críticas sobre a poesia e a pintura” (1719), o Abade Dubos foi um dos primeiros a expressar seu interesse pelo desenvolvimento de uma arte individualmente considerada e a revelar as causas desse desenvolvimento sem se ater apenas às causas intelectuais mas, igualmente, às causas naturais, climáticas e geográficas.

Para Cassirer (1994), esta é a primeira vez em que a auto-observação se define como princípio específico da estética e oposta a todo e qualquer outro método puramente lógico como fonte do conhecimento estabelecido. A essência da estética não pode ser conhecida de maneira puramente conceitual; o teórico, nesse domínio, não dispõe de outros meios para comunicar suas intuições a não ser recorrendo à sua própria experiência interior. Trata-se também de dar lugar à “imaginação” e ao “sentimento” ao lado das faculdades intelectuais, provando que também são faculdades fundamentais. A faculdade do sentimento tem como atribuição a atividade estética. Toda educação do juízo estético só pode consistir em aprender a “ver” sempre mais claramente essas experiências íntimas e em distingui-las das contribuições arbitrárias da reflexão. O gosto pode ser entendido como critério do juízo estético, ou seja, o gosto julga os objetos do sentimento. O juízo de gosto ou juízo estético é universal porque se fundamenta na comunicabilidade do sentimento. O gosto não pode ser elaborado por simples considerações teóricas, assim como os atos de percepção, ver e ouvir, provar e cheirar, também não podem ser aprendidos ou ensinados. O mérito maior dos poemas e dos quadros é o de nos agradar porque o nosso sentimento está organizado para isso.

Considerado como o fundador da Estética, Alexander Baumgarten (1716-1762), publica em 1750, a “*Aesthetica sive theoria liberalium artium*” (Estética ou teoria das artes liberais). Na sua obra ele conceitua esta disciplina como ciência do belo e da arte.

Ao elaborar sua estética como ciência, parte da doutrina de Gottfried Leibnitz, dos graus de conhecimento, considerando os limites internos e necessários da lógica. A estética não poderia ser uma ciência caso se limitasse a fornecer um conjunto de regras técnicas para a produção da obra de arte ou um conjunto de observações psicológicas sobre os seus

efeitos. Uma ciência recebe o seu conteúdo e o seu sentido filosófico quando compreende o que representa na totalidade do saber, portanto, o conceito do saber correspondente ao conceito de “conhecimento” deve ser o mesmo na definição da estética.

A diferença específica deste saber, segundo Cassirer (1994:442), “é determinada quando Baumgarten denomina a estética como a “teoria da sensibilidade”, do “conhecimento sensível”. A beleza e o seu reflexo nas artes representa esta espécie de conhecimento. Não se trata de dizer que o sensível, de acordo com sua matéria simples, é um conhecimento obscuro, confuso e inferior. Devemos justamente ver nesta forma, uma certa maneira de conceber e de compreender a matéria. A descrição científica de um fenômeno como o da cor, reduzido a um certo tipo de movimento, suprime a impressão sensível e sua significação estética. Descrever a impressão que se recebe de uma paisagem, decompondo os seus elementos essenciais e procurando para cada um dos elementos um conceito distinto, ou seja, descrever a paisagem com recursos científicos da geologia, fornece uma nova visão científica. No entanto, não subsistiria o menor vestígio de “beleza” da paisagem. Essa beleza só se oferece à intuição, à pura contemplação da paisagem como um todo, sendo apenas dado ao artista, pintor ou poeta, salvar esta totalidade. Para o fundador da Estética, a beleza pode ser entendida, portanto, como representação sensível perfeita.

Baumgarten se submete inteiramente à autoridade rigorosa do racional, não procurando subtrair qualquer coisa às normas puras da lógica, criando, assim, nas palavras de Cassirer (1994:450) “uma nova e produtiva síntese entre razão e sensibilidade”. A intuição é governada por uma lei interior, análoga à da razão que, apesar de não coincidir com a razão na esfera da lei, equivale ao conceito lógico, a extravasa largamente. A estética

pertence à esfera pré-conceptual, uma vez que Baumgarten a considera oriunda das faculdades “inferiores” da alma e do conhecimento, tendo porém o seu “logos” e, assim, direito a uma “teoria do conhecimento especial”. Baumgarten supera a oposição espírito científico e espírito artístico, escrevendo poesia, entendendo que a fala, a palavra, é o meio onde se encontram as produções científicas e poéticas que exprimem, tanto o pensamento do cientista, como os sentimentos que o poeta quer despertar em nós.

O impulso do qual resultaram os progressos subsequentes da Estética deve-se a Immanuel Kant (1724-1804), por ter sido ele quem estabeleceu firmemente, em sua “Crítica do juízo”, a autonomia desse domínio do belo que Baumgarten considerou objeto de conhecimento especial. Segundo João Ricardo Moderno (1997:149), “apesar de Baumgarten, cabe a Kant a responsabilidade epistemológica da especificidade da estética como ciência particular”. Para Moderno(1997), Kant unificou as duas definições complementares da beleza, ou do belo, a representação sensível perfeita e o prazer que acompanha a atividade sensível e insistiu no que é considerado o seu caráter fundamental, o “desinteresse”, definindo o belo como o que “agrada universalmente sem conceitos”.

Na “Crítica do juízo” (1790), Kant analisa os juízos de gosto, fundamento da estética no sentido da arte, e os juízos teleológicos, de finalidade. Porém, segundo Danilo Marcondes (2000:240), “na realidade, seu objetivo era superar a dicotomia anterior entre razão teórica (ou cognitiva) e prática (ou moral), considerando a faculdade do juízo como uma faculdade intermediária”. Os juízos estéticos não se fundamentam em conceitos e se afastam das condições essenciais que prevalecem para o conhecimento teórico da natureza. Afastam-se também das condições que vigoram para o discernimento moral, que necessita da adesão da vontade ao princípio racional do dever, cujo postulado é a liberdade. Esses

juízos se relacionam com uma faixa da nossa experiência, diferente da empírica, que é de caráter cognoscitivo e diferente da experiência moral dos princípios universais válidos para a conduta.

Na experiência estética, seu objeto, o belo, manifesta-se por intermédio dos juízos de gosto ou juízos estéticos, fundamentados na satisfação interior, desinteressada, de caráter contemplativo, provenientes das representações ou intuições, livres dos conceitos do entendimento. De acordo com Benedito Nunes (2000:49) “para Kant, a imaginação é a faculdade intermediária que liga as intuições da sensibilidade aos conceitos do entendimento”. Isto pode ocorrer de duas maneiras: ou subordinando as intuições aos conceitos, quando temos o conhecimento objetivo, ou relacionando-os apenas funcionalmente entre si, caso em que temos o prazer estético. O prazer estético ocorre quando a imaginação ativa a faculdade do sentimento e a faculdade do entendimento, permitindo que elas se completem harmoniosamente, tratando-se do que Kant chama de “jogo da imaginação”.

Segundo Nunes (2000:51), “as belas-artes, baseando-se também nos princípios gerais do juízo estético constituem, para Kant, objeto de contemplação”. A atividade artística vai depender da faculdade produtiva do artista, dotado de um talento específico para a arte, que se chama “gênio”.

As artes, poesia, pintura e escultura, alcançam sua mais alta finalidade quando representam “idéias estéticas”, opostas às “idéias racionais”. As idéias estéticas, sobretudo na poesia, são representações da imaginação irreduzíveis a conceitos; elas têm o poder de sugerir verdades inacessíveis ao conhecimento objetivo, regulado pelo entendimento.

No final do século XVIII e ao longo do século XIX encontramos um movimento de ruptura com a tradição racionalista moderna inaugurada pela filosofia cartesiana e que

tem o seu ponto culminante nos sistemas de Kant e de Hegel. Esse movimento tem seu início nos questionamentos à filosofia kantiana pelos pensadores do período conhecido como idealismo alemão pós-kantiano. Estes filósofos consideram a centralidade da razão, a valorização do conhecimento moderno, a ênfase na problemática do método e da fundamentação da ciência, o recurso à lógica, como limitadores, não dando conta da totalidade da experiência humana e não sendo a melhor forma de entender a relação do homem com o real e considerar o desenvolvimento da sociedade e da cultura.

Para Marcondes (2000:214), “esse novo pensamento resulta em uma reação contra o racionalismo e a filosofia crítica, na busca de outras alternativas, de uma nova forma de expressão”. Seus principais representantes são os filósofos Johann Fichte (1762-1814) e Friedrich Schelling (1775-1845). Nas suas obras, esses filósofos passam a considerar a natureza como dotada de um princípio vital. A arte tem para eles um papel unificador na experiência humana, superando a oposição sujeito-objeto, espírito e natureza, e tornando possível uma integração com o real através do elemento estético.

Portanto, é a partir deste pressuposto que se desenvolve o pensamento romântico, no qual se procura superar os limites pela intuição, pela experiência estética, pela busca de formas de identidade entre a consciência e o real, o que sempre foi, segundo Marcondes (2000:237), “considerado problemático pelo racionalismo e pelo empirismo da primeira fase da modernidade”.

Pelas palavras de Arnold Hauser (1982:367), podemos compreender o sentido do romantismo:

o esteticismo do movimento romântico foi algo mais do que o simples culto do artista e da arte; levou a uma revalorização de todas as grandes questões da vida, de

acordo com critérios estéticos. Toda realidade se tornou o substrato de uma experiência artística e a própria vida uma obra de arte, na qual todos os elementos eram simplesmente um estímulo para os sentidos.

O romantismo na arte se encontra presente, principalmente, na poesia e na literatura. No entanto, segundo E. H. Gombrich (1988:388), “a pintura foi também influenciada pelo movimento romântico a partir da pintura paisagística ao ar livre”. Grandes artistas europeus do final do século XVIII a elevaram a uma nova dignidade, devido ao método de pintar frente à natureza ser visto como modo ideal de educação do sentimento. Artistas, como os pintores ingleses William Turner (1775-1851) e John Constable (1776-1837) tornaram-se poetas na pintura, buscando materializar em suas telas os efeitos comoventes e dramáticos da natureza à sua frente. O pintor alemão Caspar Friedrich (1774-1840) criou paisagens que refletem o estado de espírito da poesia lírica romântica do seu tempo, com a qual estamos familiarizados através das canções de Schubert.

Os românticos não se consideravam propriamente filósofos no sentido tradicional. Escritores e poetas como Schiller, Novalis e Schlegel não se preocupavam tanto com a fundamentação do conhecimento dos primeiros princípios ou a explicação da realidade. Suas obras possuem uma determinada forma de expressão estética que valoriza a emoção e os sentimentos, tendo como ponto de partida a experiência individual de uma relação intuitiva com a realidade, sobretudo com a natureza, que recorre ao mito e à tradição religiosa, inclusive pagã, para formular suas metáforas e imagens poéticas.

A obra de Friedrich Schiller (1759-1805), “ Cartas sobre a educação estética do homem” (1795) e a obra filosófica de Friedrich von Schlegel (1772-1829), “Lições

Filosóficas”, apresentam o desenvolvimento de uma filosofia estética, ou seja, da estética como central à experiência humana da realidade. Estes autores encontram na poesia, no drama e no romance uma forma de expressão e de discurso que não consideramos, de imediato, filosóficas, mas que tratam de temas e suscitam questões consideradas filosoficamente relevantes.

Há filosofia nos poetas gregos como Homero e em Ésquilo quando discutem o destino, a natureza humana, a morte, a virtude, o amor e a justiça. Há filosofia em Shakespeare, em Miguel de Cervantes e em Goethe. Os filósofos como Parmênides na Antiguidade, Voltaire, Diderot e Rousseau no pensamento moderno, também usaram a poesia e o romance para expressar suas idéias.

Vimos, portanto, que o novo sentido conferido à razão e seu estreito vínculo com a ciência resultou, inicialmente, em uma teoria estética, a filosofia do belo, que igualava os ideais artísticos aos ideais científicos e cuja origem era a mesma camada da criação inspirada pela razão. O mesmo domínio do racional também se estendeu à Estética de Alexander Baumgarten. Ao elaborar esta disciplina como ciência do belo e da arte, tem que recorrer à lógica, para que o conceito de conhecimento racional possa se estender também ao conceito de conhecimento sensível, que ele atribui à sua disciplina.

Quanto aos românticos, a sua reação contra o racionalismo resultou em uma forma alternativa, estética, de identidade entre a consciência e o real, indicando que a busca da melhor forma de entender a relação do homem com o real o levou a seguir em dois momentos diferentes da história do pensamento, um duplo caminho, o racional e o sensível.

Porém, do ponto de vista do novo modelo de mentalidade e cultura introduzido pela Modernidade, a racionalização, o conhecimento racional, objetivo, prevalece sobre o conhecimento sensível. Embora Kant tenha oficializado o nascimento da faculdade do

sentimento atribuída ao juízo estético, ele considera que as artes como a poesia, a pintura e a escultura só alcançam sua mais alta finalidade quando representam idéias estéticas que são, no entanto, opostas às idéias racionais.

No nosso entendimento, este duplo caminho, o racional e o sensível que o homem buscou para compreender sua relação com o real – que contrapõe a tradição do pensamento racionalista do Iluminismo europeu ao pensamento do idealismo alemão pós-kantiano – contribuiu para a concepção e significado atribuídos à arte na sociedade liberal moderna. Podemos ver o reflexo deste entendimento da arte na escola.

Na discussão da questão pedagógica do ensino artístico, vemos que na pedagogia tradicional e na pedagogia tecnicista o eixo da questão pedagógica é o conhecimento racional, a razão, o intelecto, o aspecto lógico da apreensão do real. Na pedagogia nova este eixo se desloca para o sentimento, para o conhecimento sensível, para o aspecto psicológico de apreensão do mundo, enfatizando-se a criatividade individual. O conhecimento racional moderno é dominante nas propostas pedagógicas tradicional e tecnicista do ensino da arte por serem as propostas de uma sociedade que se constituiu pela valorização deste conhecimento. No entanto, a concepção da aula de arte na escola foi entendida muito mais como forma sensível de apreensão da realidade, resultado da grande influência da diretriz escolanovista que contribuiu para que a atividade artística fosse considerada apenas uma atividade lúdica, descompromissada. Vimos, portanto, que no âmbito do discurso sobre as práticas pedagógicas do ensino da arte na escola apresenta-se uma dicotomia racionalidade-sensibilidade.

Existiria, no entanto, uma outra forma de se pensar o significado da arte na existência humana e uma outra concepção de homem e de conhecimento que nos permita ampliar a discussão sobre o ensino da arte e sua presença no processo educacional ?

Capítulo IV

O QUE É O HOMEM ?

Acreditamos que um estudo atento do material simbólico seja indispensável para quem queira se aproximar do universo do discurso artístico, considerando necessário reconhecer a Ernst Cassirer o mérito de ter dado, antes de qualquer outro, um fundamento metodológico ao estudo das formas simbólicas.

No nosso estudo sobre a presença da arte na educação escolar como conhecimento humano vimos que se estabelece uma divisão na forma de apreensão da realidade pelo homem, ou seja, entre o conhecimento racional e o conhecimento sensível, entre a ciência e a arte, entendidas como formas de conhecimento.

No nosso entendimento, a discussão sobre o ensino da arte pressupõe uma discussão filosófica que ajuda a responder uma questão anterior, a pergunta sobre “o que é o homem?” Encontramos no pensamento de Ernst Cassirer (1874-1945) os elementos para analisar o ensino da arte. Cassirer pensa o homem como animal simbólico, o que significa uma outra concepção de homem que organiza sua experiência através de símbolos que são, ao mesmo tempo, formas de sentir e de conceber.

Filósofo oriundo da Escola de Marburgo na Alemanha, Cassirer foi um dos pensadores neokantianos que se dedicou à manutenção da tradição da “Aufklärung”, sendo considerado pelos representantes do mundo acadêmico europeu como um dos intelectuais liberais mais conceituados da República de Weimar. O pensamento filosófico de Cassirer estava ligado ao chamado racionalismo humanista liberal e laico, uma das três correntes de pensamento dominantes na Europa a partir do início do século XX.

Ernst Cassirer apresentou uma vasta produção literária, resultado do seu compromisso com o mundo do conhecimento, publicando, ao longo das duas primeiras décadas do século XX, os quatro volumes de sua obra magistral “O problema do conhecimento na

filosofia e na ciência modernas”. Seu pensamento original e sistemático, sua amplitude e profundidade do saber se revelaram em várias obras já traduzidas para o português, entre elas, “Indivíduo e cosmos na filosofia do Renascimento”, “A filosofia do Iluminismo”, “A questão Jean-Jacques Rousseau” e “O mito e o Estado”.

Dentre todo este trabalho filosófico apresentado por Cassirer, interessou-nos a sua obra da área da antropologia filosófica “Ensaio sobre o Homem – Introdução a uma filosofia da cultura humana” que nos auxiliou a pensar a questão do ensino da arte e o estudo da presença da arte na educação escolar como conhecimento humano. Vale observar que este ensaio destinou-se à apresentação da mais importante obra de Cassirer “A Filosofia das formas simbólicas” - (I - A Linguagem, 1923; II – O Pensamento mítico, 1925 e Fenomenologia do conhecimento, 1929) - em uma breve e simples versão em inglês dessa “antropologia filosófica”, como o próprio Cassirer lhe chamou - aos estudiosos da filosofia nas universidades de Yale e Columbia, onde iniciou suas atividades em 1941 a convite da comunidade acadêmica americana.

A concepção da natureza do homem como “animal symbolicum” que Cassirer nos apresenta em seu “Ensaio sobre o homem” corrigindo e ampliando, assim, a definição clássica do homem como “animal rationale”, foi o resultado de um estudo elaborado acerca das formas em que o mundo da experiência humana se articula por meio de vários modos de atividade característica do pensamento do homem, a simbolização..

Nesta redefinição da natureza do homem está implícita uma determinada teoria do conhecimento, isto é, uma teoria que fundamenta e explica a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo, que perpassa todas as dimensões da ação do

homem, sem descaracterizá-las, permitindo fazer a aproximação entre as formas de conhecimento da ciência e da arte.

Para Cassirer (1978:49), o “símbolo” é a chave para a natureza do homem:

portanto, o processo de conhecimento se origina da capacidade inerente ao homem, que o distingue dos animais, para organizar sua experiência por meio de símbolos.

Na caracterização do mundo humano, Cassirer verifica que o homem descobriu um novo método de adaptar-se ao meio. Entre o sistema receptor e o sistema de reação, presente em todas as espécies animais, encontramos no homem um terceiro elo, um “sistema simbólico”, no qual a resposta humana a um estímulo exterior é interrompida e retardada por um lento e complicado processo de pensamento.

A aquisição de um “sistema simbólico” permite ao homem transcender a simples esfera física e biológica, tomando o mundo e a si próprio como objeto de compreensão. Ele não vive apenas uma realidade mais vasta, mas uma nova dimensão da realidade, ou seja, ele não vive mais em um universo puramente físico, mas em um universo simbólico, sendo a linguagem, o mito, a religião, a arte, a história e a ciência parte deste universo. Para Cassirer (1978), “são estes os vários fios que tecem a rede simbólica complexa da experiência humana”.

No desenvolvimento do seu trabalho teórico sobre a natureza do homem, Cassirer observa que na proporção em que avança a atividade simbólica do homem, ele não consegue enfrentar a nova dimensão da realidade de imediato. Em lugar de lidar com as próprias coisas, o homem, em certo sentido, está sempre pensando, conversando consigo mesmo. Por estar profundamente envolvido em formas lingüísticas, em imagens artísticas,

em símbolos míticos, em ritos religiosos ou teorias científicas, não pode ver nem conhecer qualquer coisa senão pela interposição desse meio artificial, o que ocorre tanto na esfera teórica quanto na prática.

De acordo com sua nova concepção de homem que é dotado de um sistema simbólico que determina relações diversas entre o eu e o mundo, Cassirer (1978:50) corrige e amplia a definição clássica de homem:

a despeito de todos os esforços do irracionalismo moderno a definição do homem como “animal rationale” não perdeu sua força. A racionalidade, com efeito, é uma característica inerente a todas as atividades humanas. A própria mitologia não é, pura e simplesmente, um conjunto vulgar de superstições ou de ilusões grosseiras, já que nossos estudos realizados demonstraram que ela não é caótica, pois possui forma sistemática ou conceitual. A linguagem foi freqüentemente identificada com a razão ou com a própria origem da razão.

No entanto, nos seus estudos das diversas formas simbólicas, o autor observa que verificou que, lado a lado, com a linguagem conceitual, há a linguagem emocional; ao lado da linguagem lógica ou científica, existe a linguagem da imaginação poética que, em primeiro lugar, não expressa pensamentos nem idéias, mas sentimentos e afetos. Ele observa, também, que até uma religião dentro dos limites da “razão pura”, como a concebeu e elaborou Kant, não é mais que uma simples abstração, transmitindo apenas a configuração ideal, a sombra de uma genuína e concreta vida religiosa. Concluindo o seu pensamento, Cassirer (1978:51) argumenta que:

os grandes pensadores que definiram o homem como um animal racional não eram empiristas, nem tentaram jamais oferecer uma explicação empírica da natureza humana. Por meio desta definição expressavam antes um imperativo moral fundamental. Razão é um termo

muito pouco adequado para abranger as formas de vida cultural do homem em toda a sua riqueza e variedade. Mas todas estas formas são simbólicas, portanto, em lugar de definir o homem como um ‘animal rationale’, deveríamos defini-lo como um ‘animal symbolicum’. Assim, pode-se designar sua diferença específica e compreender o novo caminho aberto ao homem: o da civilização.

Prosseguindo nosso estudo, de acordo com o pensamento de Cassirer expresso em sua obra “Filosofia das formas simbólicas” (1978:51), o mito, a religião, a linguagem, a arte, a história e a ciência são “formas simbólicas” que traduzem, de diferentes maneiras, segundo intenções e valores diversos, a atividade formadora do pensamento, que se apropria da realidade, estruturando a matéria variável das percepções e dos sentimentos. Portanto, as formas simbólicas constituem o sistema de funções fundamentais da mente humana.

O ato essencial do pensamento é a simbolização e o “símbolo” passa a ser um instrumento do pensamento cuja função é significar. A analogia entre o processo de conhecimento e o da criação artística decorre do fato de ambos se assentarem nas mesmas condições gerais. Tanto um como o outro se originam da capacidade inerente ao homem, que o distingue dos animais, para organizar a sua experiência por meio de símbolos, que são ao mesmo tempo formas de conceber e de sentir.

Neste sentido, os conceitos da ciência são formas, como também o são as imagens artísticas. Ambas constituem duas modalidades da experiência, diferentemente organizadas, e que decorrem no entanto da mesma função simbólica e formadora do pensamento.

Neste ponto do nosso estudo consideramos importante ressaltar que a “Filosofia das formas simbólicas” considerada por Cassirer como uma antropologia filosófica, acaba se projetando em sua filosofia da cultura humana. Isto ocorre porque para Cassirer (1978:116)

a natureza do homem concebido como animal simbólico tem como característica notável, não a sua natureza metafísica ou física, mas o seu “trabalho”. É este trabalho, o sistema de atividades humanas, que define e determina o círculo de “humanidade”. A linguagem, o mito, a religião, a arte, a história e a ciência são os vários setores constituintes deste círculo.

Cada uma dessas atividades da experiência humana são obras ou criações que têm uma função específica na formação do mundo da cultura humana. Cabe a uma antropologia filosófica revelar a unidade de uma função geral pela qual todas se mantêm unidas.

Portanto, o mito, a religião, a arte, a linguagem, a ciência e a história são formas de simbolização, formas de pensamento e cada uma dessas formas se transforma em criações humanas como as imagens míticas, as formas linguísticas, os ritos ou credos religiosos, as obras de arte e as teorias científicas. É neste sentido que deve ser compreendido o sistema de atividades que vão originar as formas de vida cultural do homem.

Voltando novamente nossa atenção para o ato do pensamento, a simbolização, vimos que a analogia estabelecida entre o processo de conhecimento e o da criação artística decorre do fato de o homem ser capaz de organizar a sua experiência por meio de símbolos. Portanto, os conceitos da ciência como as imagens artísticas são formas simbólicas que traduzem, de diferentes maneiras, a atividade formadora do pensamento que se apropria da realidade, estruturando a matéria variável das percepções e sentimentos.

A profundidade conceitual da experiência humana é descoberta pela ciência, a profundidade visual é revelada pela arte; uma nos ajuda a compreender a razão das coisas, a outra, a ver suas formas. Na ciência procuramos seguir os fenômenos até suas causas primeiras, suas leis e seus princípios. Neste caso, o pensamento se eleva ao grau máximo de abstração de modo a nos proporcionar o conhecimento adequado da realidade que condiz com a ordem lógica dos conceitos. Na arte ocorre o processo de conhecimento do real inverso, a concreção. Em vez da ordem lógica dos conceitos, deparamos com significados irreduzíveis ao pensamento discursivo que possuem, entretanto, a lógica imanente às formas sensíveis e individuais em que se concretizam. Na arte nos absorvemos em sua aparência imediata, nas suas formas plásticas, poéticas e musicais, sem nos interessarmos com a uniformidade das leis, mas com a multiformidade e diversidade das intuições.

Assim, na sua atividade, o artista usa a sua imaginação criadora descobrindo e construindo um novo mundo de formas plásticas, poéticas e musicais que articulam as cores, as linhas, os ritmos, as palavras em conjuntos significativos que nos revelam a realidade nesta forma particular. Estas formas não apenas traduzem o sentimento do artista, mas lhe conferem uma existência palpável e objetiva, e não somente exteriorizam a sua percepção das coisas, mas transformam esta percepção em um modo autêntico de ver e de sentir.

No pensamento de Cassirer (1989:232),

a imaginação do artista não inventa arbitrariamente as formas das coisas, mas vem mostrá-las em sua verdadeira configuração, tornando-as visíveis e reconhecíveis; escolhe certo aspecto da realidade, mas este processo de seleção é, ao mesmo tempo, de objetificação. Depois de havermos penetrado em sua

perspectiva, somos obrigados a olhar o mundo com olhos de artista.

Estas formas poéticas, plásticas e musicais de arte não são formas vazias porque toda obra de arte possui uma estrutura intuitiva, o que significa um caráter de racionalidade. Não a racionalidade das coisas ou dos acontecimentos porém a racionalidade da forma. Estas formas da arte realizam uma tarefa definida na construção e na organização da experiência humana, sendo uma das características fundamentais da arte, o seu poder construtivo no aperfeiçoamento do nosso universo humano.

Podemos observar, também, a grande diferença entre os símbolos da arte e os termos da linguagem. A atividade da arte e a atividade da fala não concordam entre si nem pelo seu caráter nem pelo seu propósito; não empregam os mesmos meios e não tendem para os mesmos objetivos. A linguagem e a arte não nos proporcionam uma simples imitação das coisas ou ações; ambas são representações. Mas uma representação no meio de formas sensoriais difere amplamente de uma representação verbal ou conceitual.

A descrição de uma paisagem feita por um pintor ou poeta e a realizada por um geógrafo ou um geólogo, dificilmente terão alguma coisa em comum. Tanto o estilo da descrição quanto o motivo são diferentes na obra do cientista e na do artista. O geógrafo pode descrever a paisagem de maneira plástica, mas o que pretende transmitir não é uma visão da mesma, mas seu aspecto característico, seu conceito empírico. O geólogo vai além dessa descrição empírica; ele procura as leis causais que determinaram os diversos estratos geológicos pelos quais a terra atingiu sua forma atual. Para o artista, porém, não existem estas relações empíricas, nem pesquisa de leis causais.

Para Cassirer (1978:267), “nossos conceitos empíricos comuns podem ser divididos, em geral, em duas classes, segundo interesses práticos ou teóricos”. Uma classe se ocupa do uso das coisas e pergunta “Para que serve isto?”. A outra se ocupa das causas das coisas e pergunta “De onde vem?”. Mas quando penetramos no mundo da arte, estas perguntas têm que ser esquecidas. Por trás da existência da natureza, das propriedades empíricas das coisas, descobrimos, subitamente, suas formas, que não são elementos estáticos. As formas não são uma simples duplicata da realidade, mostrando-nos uma ordem móvel que revela um novo horizonte da natureza.

Até os maiores admiradores da arte nos falam sempre dela como sendo um simples acessório, um embelezamento ou adorno da vida. Mas isto significa subestimar o verdadeiro sentido e o verdadeiro papel da arte na cultura humana.

A arte, como forma simbólica, é uma forma de conhecimento para o artista e para a consciência que contempla o produto da sua criação.

Para Cassirer (1978:268),

somente concebendo a arte como direção especial, como nova orientação de nossos pensamentos, de nossa imaginação e de nossos sentimentos, podemos compreender sua função e sentido verdadeiros.

As artes plásticas nos fazem ver o mundo sensível em toda sua riqueza e diversidade. Pouco saberíamos dos inumeráveis matizes dos aspectos das coisas se não fossem as obras dos grandes pintores e escultores.

Da mesma maneira, a poesia é a revelação de nossa vida pessoal. Os grandes dramaturgos, poetas e romancistas nos revelam as infinitas potencialidades das quais só

tínhamos um vago pressentimento. Esta arte não é um mero fac-símile, porém genuína manifestação da nossa vida interior.

Enquanto vivermos apenas no mundo das impressões sensoriais comuns tocaremos apenas a superfície da realidade. A consciência da profundidade das coisas sempre requer um esforço da parte das nossas energias ativas e construtivas. Como estas energias psíquicas não se movem na mesma direção nem tendem para o mesmo fim, não podem nos dar o mesmo aspecto da realidade.

Neste sentido, Cassirer (1989:161) considera que a própria arte pode ser descrita como conhecimento, só que é de uma espécie peculiar e específica:

a verdade científica é a fidelidade de uma descrição dos objetos externos da experiência; a verdade artística é a ‘visão simpática’ – a clara organização da própria experiência. Os dois pontos de vista da verdade se contrastam, mas sem conflito ou contradição. Como a ciência e a arte se movem em planos inteiramente diversos, não podem se contradizer, pois a interpretação conceitual da ciência não impossibilita a interpretação intuitiva da arte.

Os elementos apresentados correspondem ao entendimento de Ernst Cassirer sobre o homem e suas práticas simbólicas. Eles não dizem respeito à totalidade de sua obra, embora, eles estejam presentes, de forma direta ou indireta, na reflexão que Ernst Cassirer faz sobre o homem e o significado da existência humana no mundo. As idéias apresentadas trazem argumentos que nos ajudam a negar a dicotomia - conhecimento sensível-conhecimento racional, a dicotomia arte-ciência - contribuindo para a discussão sobre o significado e o fazer da arte na educação como conhecimento humano

Vimos que a ciência e a arte, como formas simbólicas, podem ser descritas como conhecimento da realidade. A presença da ciência e da arte na experiência humana nos mostra que somos capazes de alterar a nossa visão da realidade. No entanto, a consciência da profundidade das coisas sempre requer um esforço da parte das nossas energias ativas e construtivas porque elas não se movem na mesma direção nem tendem para o mesmo fim, dando-nos aspectos diferentes da realidade. Existe uma profundidade conceitual e uma profundidade visual na estruturação do conhecimento. A profundidade conceitual é descoberta pela ciência e nos ajuda a compreender a razão das coisas; a profundidade visual nos é revelada pela arte e nos ajuda a compreender suas formas. Os dois pontos de vista se contrastam, mas sem contradições, uma vez que as formas simbólicas da ciência e da arte movem-se em planos inteiramente diversos, com a interpretação conceitual da ciência não impossibilitando a interpretação intuitiva da arte. Como diz Cassirer, não existe dicotomia, não existem contradições porque todas as atividades simbólicas se completam e complementam, mostrando que todas as formas de expressão cultural reunidas - a linguagem, o mito, a religião, a arte, a ciência, a história - colaboram para o conhecimento que o homem tem de si mesmo e do mundo.

CONCLUSÃO

Neste momento vamos apresentar a conclusão do nosso trabalho retomando as questões centrais de cada capítulo que nos ajudam a repensar o modelo de ensino da arte, o significado da arte na educação no seu sentido mais amplo e, mais especificamente, a visão da arte como conhecimento e sua importância na formação do ser humano.

Considerando a questão do ensino da arte que vem se processando ao longo da história no contexto do pensamento pedagógico brasileiro, identificamos, a partir de Dermeval Saviani (1987) três tendências pedagógicas, a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Estas foram marcadas por diferentes visões filosóficas que têm suas raízes no século XIX e percorrem todo o século XX e determinaram a concepção da arte como desenho e a implantação do ensino do desenho nas escolas primárias e secundárias.

As várias propostas e reformas educacionais, introduzidas a partir de 1854 e em 1890 na Escola Nacional de Belas-Artes, possibilitaram a articulação entre as diretrizes liberais e positivistas, acompanhadas das concepções pedagógicas neoclássicas que

vigoravam na Escola de Belas-Artes e que influíram, decisivamente, na configuração do modelo de ensino da arte na escola primária e secundária brasileira. O desenho geométrico com a conotação de preparação para a linguagem científica foi a interpretação veiculada pelos positivistas. Para eles, a arte possui importância na medida em que se apresenta como uma contribuição ao estudo científico do real. O desenho, como linguagem técnica, foi a concepção dos liberais. Para o pensamento liberal apenas a educação técnica do indivíduo para o trabalho poderia garantir o progresso industrial do país. A partir de 1901, as concepções liberais e positivistas passaram a exigir uma gramática comum, o desenho geométrico. Assim, é sob o signo da arte como desenho, importante linguagem da ciência e da técnica, que se inicia, no século XX, o ensino da arte na escola primária e secundária.

Na Pedagogia Tradicional, conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades, sendo que o processo de aquisição de conhecimento assim proposto se dá através de elaborações intelectuais e com base nos modelos de pensamento desenvolvidos pelos adultos, tais como a lógica, abstrata. Neste modelo de ensino, de cultura geral, o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa.

Nesta teoria pedagógica, o papel da escola é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente, sendo que o professor emprega, neste ensino expositivo, um método científico de instrução, a indução, que é o caminho do raciocínio que vai do concreto para o abstrato no desvendamento do real.

Até os anos 70 do século XX, os programas de ensino da arte nas escolas brasileiras, no caso, o ensino do desenho, abordaram basicamente as modalidades do desenho do natural, desenho decorativo, desenho geométrico e desenho “pedagógico” nas Escolas

Normais, em esquemas de construções para ilustrar as aulas. Estes programas são centrados nas representações convencionais de imagens, com seus conteúdos bem discriminados, abordando noções de perspectiva, proporção, construções geométricas, esquemas de luz e sombra. Do ponto de vista metodológico, a aula de desenho da escola tradicional é encaminhada através de exercícios, com reproduções de modelos propostos pelo professor, ou seja, as atividades são fixadas pela repetição e têm como finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência e a memorização. Este modo de atuar com arte remonta ao método de ensinar as artes de João Amós Comênius, um método racional, científico, fundamentado no conhecimento moderno.

A Pedagogia Nova tem suas origens no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, sendo que no Brasil seus reflexos começaram a chegar por volta de 1930. O Escolanovismo contrapõe-se à educação tradicional, a uma escola como mera transmissora de conhecimento acumulado. A finalidade da escola é adequar as necessidades do indivíduo ao meio social sendo que o indivíduo dispõe, dentro de si mesmo, de mecanismos de adaptação progressiva ao meio. Assim, a Escola Nova propõe um ensino que valorize a auto-educação, levando em consideração os interesses e as necessidades individuais do aluno. O interesse pela natureza do aluno levou os pedagogos a encontrar um auxílio precioso na Psicologia, originando orientações pedagógicas diversas baseadas na Psicologia Cognitiva, na Psicanálise e na Teoria Gestaltica. Para Dermeval Saviani (1987:13), essas influências ficam bem evidentes na Pedagogia Nova,

uma vez que, com referência à Pedagogia Tradicional, o eixo da questão pedagógica deslocou-se do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; do professor para o aluno; de uma pedagogia de inspiração filosófica “centrada na ciência da lógica” para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da Psicologia e da Biologia.

Na Pedagogia Nova, a concepção de arte está baseada na idéia de livre expressão, como um momento de criatividade individual quando é possível a manifestação espontânea da sensibilidade.

Na Pedagogia Tecnicista, a educação é considerada insuficiente no preparo profissional para atender um mundo tecnológico em expansão, buscando-se a reordenação da educação de modo a tornar o processo educativo objetivo e operacional. O papel do professor é administrar as condições de transmissão de informações, de princípios científicos e suas leis, estabelecidos e ordenados numa sequência lógica e psicológica por especialistas. Na questão do ensino da arte, é matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável e o aluno recebe, aprende e fixa as informações que o professor lhe transmite. Ele é apenas um elo de ligação entre a verdade científica e o aluno. Assim, aluno e professor ocupam uma posição secundária como simples espectadores diante da verdade objetiva que é o elemento principal na organização racional dos meios. Na Pedagogia Tecnicista, a arte é reduzida aos seus aspectos técnicos. A ênfase é em um “saber construir”, pouco comprometido com o conhecimento das linguagens artísticas.

No sentido de compreender a formação do conhecimento moderno que orienta os modelos de ensino da arte, voltamos nossa reflexão para a investigação do significado do conhecimento moderno.

O conhecimento moderno desenvolveu-se do ponto de vista histórico e filosófico a partir do novo modelo de mentalidade introduzido pela Modernidade, como um projeto assumido por uma nova ordem social que rompeu com o perfil econômico, político e cultural da sociedade teocrática. A característica deste novo modelo de sociedade foi a valorização do indivíduo, cuja racionalidade lhe garantiu um lugar central no mundo e que

marcou o momento inicial de constituição da Modernidade – a época do humanismo renascentista – que havia colocado o homem no centro de suas preocupações éticas, políticas e estéticas. A Reforma Protestante também valorizara o indivíduo e o espírito crítico, bem como a discussão de questões éticas e religiosas. No entanto, o centrar o mundo em torno do homem é questionado justamente por um dos produtos da atividade racional: a ciência que desvenda diferentes dimensões da condição de humanidade. Diversas teorias e descobertas científicas deslocaram o homem do centro do universo, dissociando radicalmente a natureza humana da natureza do universo.

A busca de um novo lugar seguro, na interioridade humana, pode ser entendida como uma tentativa de o homem recuperar a estabilidade perdida. René Descartes elaborou o fundamento metafísico do novo modo de conhecer, buscando no indivíduo, no sujeito pensante a fonte do conhecimento. Descartes adotou uma posição racionalista, tomando a razão natural como ponto de partida do novo modo de conhecer, enfatizando a necessidade do “método” para bem conduzir a razão em sua aplicação ao real.

Juntamente com o racionalismo de Descartes, o empirismo dos filósofos ingleses Francis Bacon, John Locke e David Hume constituiu-se a partir do século XVI uma das principais correntes formadoras do pensamento moderno. A concepção de conhecimento do empirismo tem como ponto de partida o método indutivo, método próprio da ciência moderna. A ciência baseia-se no método empírico e experimental, isto é, na formulação de hipóteses e na verificação e teste das hipóteses com base em experimentos. A revolução do conhecimento operada por Galileu, no final do século XVI, deu início à ciência moderna, isto é, ao encontro da experimentação com a matemática, da ciência com a técnica na construção do conhecimento, garantindo a união definitiva da teoria com a aplicação, da ciência com a técnica.

Assim, neste embate epistemológico Descartes prioriza a razão, ponto de partida de todo conhecimento, e o empirismo afirma que nada está no espírito que não tenha passado primeiro pelos sentidos. A experiência sensível é valorizada como fonte de conhecimento, subordinando-lhe o trabalho posterior da razão.

O século XVIII, o século do Iluminismo ou do Esclarecimento, caracterizou-se pelo movimento do pensamento europeu que abrangeu não só o pensamento filosófico, mas também as artes, as ciências e a teoria política, apresentando um movimento cultural amplo, que refletiu todo um contexto político e social da época. Esta época se destacou na história do pensamento por ter sido a primeira a descobrir e afirmar a autonomia da razão. A razão e a ciência constituíram-se na suprema faculdade do homem. O século XVIII confere à razão um sentido diferente daquele conferido no século anterior. Ela deixou de ser a soma de idéias inatas, anterior a toda experiência, não se tratando de ter em conta um conteúdo determinado de conhecimento, de princípios, de verdades. A razão foi considerada uma “energia”, uma força, um movimento intelectual que se concretizou não como a idéia de um ser mas a de um fazer. A obra de Kant pode ser considerada como o apogeu do Iluminismo. Com esta filosofia, caracterizada como racionalismo crítico, foi superada a dicotomia entre racionalismo e empirismo.

A Enciclopédia, obra elaborada pelos cientistas e filósofos iluministas franceses representa os ideais de conhecimento da época e do papel pedagógico e emancipador do saber. Nesta época, a educação tornou-se a chave mestra da vida social responsável pela formação dos indivíduos. A escola apresentou-se como lugar de confiança para a alfabetização, a transmissão do conhecimento racional moderno e a difusão da cultura como processo de crescimento democrático coletivo. No Iluminismo, a ciência moderna alcançou uma esfera de valor independente. A racionalidade e o saber objetivo,

tornaram-se os valores básicos da sociedade moderna e a ciência foi dominante, por produzir, através da técnica, resultados concretos para esta sociedade. Podemos concluir que o conhecimento moderno foi o conhecimento científico, o conhecimento do método. O conhecimento moderno mostrou a hegemonia da racionalidade moderna que abrangeu todas as dimensões da vida, inclusive a dimensão artística.

A arte no século XVIII caracterizou um momento importante do pensamento iluminista europeu, no qual todas as esferas do saber foram marcadas pelo domínio do conhecimento racional moderno. A arte, dentro deste modelo racional, que abrangeu todas as dimensões da vida, foi submetida às mesmas leis da razão e do conhecimento teórico.

O quadro cultural do Iluminismo influenciou o tratamento concedido ao ensino da arte no Brasil, a partir da sua implantação, no século XIX. Nas artes plásticas, o tema comum a toda a arte neoclássica do século XVIII é a crítica e condenação de toda a arte anterior ao Barroco. A arte greco-romana é adotada como modelo de equilíbrio, proporção e clareza na escultura e na arquitetura. A técnica que estivera, no período anterior, a serviço da imaginação, é desconsiderada. Na arquitetura pregou-se a adequação da forma à função, respondendo a necessidades sociais e econômicas, através da construção de obras públicas. A técnica, também, não devia ser mais habilidade individual e inspiração, mas um instrumento racional que a sociedade construiu para suas necessidades e que devia lhe servir.

Os pintores, também voltados para a perfeição dos antigos, procuraram demonstrar sua técnica como instrumento racional dando preferência a retratos, através dos quais definiam a individualidade e a socialidade da pessoa. Fundamentalmente, para toda a arte neoclássica, tanto a arquitetura como as artes figurativas ou aplicadas, o projeto era o

Desenho, o traço que traduzia o dado empírico em fato intelectual. A formação cultural do artista não se dava pelo aprendizado junto a um mestre como ocorreu no Renascimento, e sim em escolas públicas especiais, as academias. É este modelo pedagógico do ensino artístico que foi introduzido na Academia Imperial de Belas-Artes no Rio de Janeiro, em 1816 e que originou a importância dada ao desenho, inicialmente, na academia e, posteriormente, ao ensino do desenho na escola primária e secundária. O primeiro passo para a formação do artista é desenhar cópias de obras antigas e com isso se pretende que ele não reaja emotivamente ao modelo, mas que procure traduzir a resposta emotiva em termos conceituais.

Podemos observar que o surgimento da estética teórica – a filosofia do belo ou filosofia da arte - baseada nas teses do Classicismo francês originadas do novo ideal de saber instituído por Descartes, indicou o domínio do conhecimento racional moderno sobre todas as esferas do saber. Inúmeros pensadores do século XVIII sentiram a necessidade de encontrar uma coerência entre os conteúdos da arte oferecidos pela poética, retórica e teoria das artes plásticas e a filosofia, trazendo para a luz do conhecimento as questões da sensibilidade e do gosto. Procurou-se articular as aparentes contradições entre “razão” e “imaginação”, entre a fundamentação do belo no sentimento ou numa determinada forma de conhecimento, submetendo-se, para tanto, o mundo das artes e o mundo das ciências a um só e mesmo princípio. Deveria ser estabelecida uma mesma ordem para o universo físico quanto para o universo intelectual, ético e estético. À maneira de Kant, que via em Rousseau, o Newton do mundo moral, a estética do século XVIII procurou e exigiu um “Newton” da arte. (Cassirer, 1994, p.373)

Assim, podemos atribuir a origem comum das artes e das ciências com base no poder absolutamente único e soberano da razão. Ambas estão fundadas na razão e devem

deixar-se conduzir pelas luzes que a natureza nos deu, sendo a natureza aceita como sinônimo de razão. Verdade e beleza, razão e natureza são apenas expressões diversas da mesma coisa: da ordem única do ser que se descobre por inteiro, tanto no conhecimento da natureza como na obra de arte.

Neste sentido, encontramos sempre uma harmonia profunda, até uma coincidência perfeita entre os ideais científicos e os ideais artísticos dessa época iluminista, pois a estética adotou o caminho já inteiramente aberto pelas matemáticas e pela física. Encontramos um exemplo perfeito na obra “Arte poética” de Nicolas Boileau publicada em 1774, na qual o autor se esforçava para estabelecer uma teoria geral dos gêneros poéticos tal como um geômetra, uma teoria geral das curvas.

O momento que determina o fim da doutrina clássica no âmbito da estética é a conversão ao subjetivismo. Novas idéias científicas e filosóficas, assim como novas exigências sociais e políticas surgidas naquela época, exigiram uma nova arte que é obrigada a buscar a teoria, reconstituindo o processo artístico mentalmente. Passou a ser mais importante a impressão que a obra causa sobre o sujeito que a contempla, o fruidor, e o julgamento no qual ele procura fixar essa impressão para si mesmo e os outros. Nessa tendência da estética o fio condutor deixou de ser a “natureza rerum”, à qual se vinculava o objetivismo estético, para ser agora a natureza do “homem”. Deve-se recorrer, assim, à experiência interior, à auto-observação na comunicação das intuições dando-se lugar, também, à “imaginação” e ao “sentimento” ao lado das faculdades intelectuais, provando que são faculdades fundamentais.

A faculdade do sentimento tem como atribuição a atividade estética e o gosto, critério do juízo estético, que julga os objetos do sentimento. O juízo do gosto ou juízo estético é universal porque se fundamenta na comunicabilidade do sentimento. Os atos de

percepção, ver e ouvir, provar e cheirar, bem como os juízos de gosto não podem ser teorizados. O mérito maior dos poemas e dos quadros é o de nos agradar porque o nosso sentimento está organizado para isso.

A obra de Alexander Baumgarten, publicada em 1750, a “Estética ou teoria das artes liberais”, foi considerada uma nova disciplina filosófica conceituada como ciência do belo e da arte. Nesta sua teoria da sensibilidade, do conhecimento sensível, ele procurou mostrar que a beleza e o seu reflexo nas artes representa esta espécie de conhecimento. Baumgarten se submeteu inteiramente à autoridade da razão. Criando uma síntese produtiva entre a razão e a sensibilidade recorreu às normas puras da lógica, tentando mostrar que a intuição é governada por uma lei interior, análoga à da razão tendo, portanto, direito a uma “teoria do conhecimento especial”.

Devemos a Immanuel Kant os progressos subsequentes da Estética por ter sido ele quem estabeleceu firmemente, em sua “Crítica do juízo”, a autonomia desse domínio do belo, da beleza, que Baumgarten considerou objeto de conhecimento especial. Para Kant, os juízos estéticos não se fundamentam em conceitos e se afastam das condições essenciais que prevalecem para o conhecimento teórico da natureza distanciando-se, também, das condições que vigoram para o discernimento moral. Esses juízos estéticos se relacionam com uma faixa da nossa experiência, diferente da empírica, que é de caráter cognoscitivo e diferente da experiência moral dos princípios universais válidos para a conduta.

As belas-artes, baseando-se também nos princípios gerais do juízo do gosto estético constituem, para Kant, objeto de contemplação e as artes da poesia, pintura e escultura só alcançam sua finalidade mais alta quando representam “idéias estéticas”, opostas às “idéias racionais”. Todas as idéias estéticas, sobretudo na poesia, são representações da imaginação

irredutíveis a conceitos; elas têm apenas o poder de “sugerir” verdades inacessíveis ao conhecimento objetivo, regulado pelo entendimento.

O período entre o final do século XVIII e início do século XIX conhecido como período do idealismo alemão pós-kantiano representou um movimento dos pensadores no sentido de ruptura com a tradição racionalista moderna. Estes filósofos consideraram a centralidade da razão, a valorização do conhecimento, a ênfase na questão do método e da fundamentação da ciência, o recurso à lógica, como limitadores, não dando conta da totalidade da experiência humana, não sendo a melhor forma de entender a relação do homem com o real nem de considerar o desenvolvimento da sociedade e da cultura.

Os filósofos Johann Fichte e Friedrich Schelling apresentam em suas obras a natureza como dotada de um princípio vital. A arte tem para eles um papel unificador na experiência humana, superando a oposição sujeito-objeto, espírito e natureza, e tornando possível uma integração com o real através do elemento estético. É partir destes pressupostos que se desenvolve o pensamento romântico que foi algo mais do que o simples culto do artista e da arte. Ele levou a uma revalorização de todas as grandes questões da vida e “a realidade se tornou a base de uma experiência artística e a própria vida uma obra de arte”. (Hauser, 1982, p.367) As obras dos escritores e poetas românticos como Schiller, Novalis e Schlegel possuem uma forma de expressão estética que valoriza os sentimentos e a emoção, tendo como ponto de partida uma relação intuitiva com a realidade, sobretudo com a natureza. A influência do pensamento romântico se encontra presente na obra pedagógica de Rui Barbosa “Pareceres sobre Educação” que determinou, junto a uma metodologia do ensino da arte (desenho) profissionalizante, a conservação do método de observação da natureza, no sentido de se educar não só para o trabalho como também de desenvolver valores estéticos e espirituais.

Da análise deste capítulo cujo tema é a arte no momento da razão, que caracteriza um importante momento do pensamento iluminista europeu no qual todas as esferas do saber são marcadas pelo domínio do conhecimento racional moderno, podemos concluir que a origem comum das artes e das ciências baseou-se no novo poder soberano atribuído à razão. A aproximação da arte com a filosofia resultou, inicialmente, em uma teoria estética, a filosofia do belo ou da arte, que igualava os ideais artísticos aos ideais científicos e cuja origem era a mesma camada da criação inspirada pela razão. O mesmo domínio do racional também se estendeu à Estética de Baumgarten. Ao elaborar esta disciplina como ciência do belo e da arte teve que recorrer à lógica, para que o conceito de conhecimento racional pudesse ser estendido também ao conceito de conhecimento sensível, que ele atribuiu à sua disciplina.

Quanto aos pensadores românticos críticos do racionalismo iluminista, a sua recusa da teoria, do conhecimento e da valorização da ciência os levou a procurar uma outra forma de entender a relação do homem com a realidade, buscando o caminho da sensibilidade, do sentimento, da estética e da criação artística como a melhor forma de o homem se relacionar com o real. Isto nos mostra que o homem seguiu em dois momentos diferentes da história do pensamento, um duplo caminho, o racional e o sensível, originando assim a dicotomia razão-sensibilidade.

No nosso entendimento, esta dicotomia racionalidade-sensibilidade, pensamento racional-pensamento sensível contribuiu para a concepção e significados atribuídos à arte na sociedade moderna. Podemos observar este fato no âmbito da discussão da questão pedagógica do ensino da arte quando na pedagogia tradicional e na pedagogia tecnicista o eixo da questão pedagógica é o conhecimento racional, a razão, o intelecto, o aspecto lógico da apreensão do real. Na pedagogia nova este eixo se desloca para o sentimento,

para o conhecimento sensível, o aspecto psicológico de apreensão do mundo, enfatizando-se a criatividade individual. O conhecimento racional moderno é dominante nas propostas pedagógicas tradicional e tecnicista do ensino da arte por serem as propostas de uma sociedade que se constituiu pela valorização deste conhecimento. No entanto, a concepção da aula de arte na escola foi entendida muito mais como forma sensível de apreensão da realidade, resultado da grande influência da diretriz escolanovista que contribuiu para que a atividade artística fosse considerada apenas uma atividade lúdica, descompromissada. Vimos, portanto, que no âmbito do discurso sobre as práticas pedagógicas do ensino da arte na escola apresenta-se uma dicotomia racionalidade-sensibilidade.

As idéias apresentadas na obra antropológico-filosófica de Ernst Cassirer trouxeram os argumentos que nos ajudaram a questionar a dicotomia razão-sensibilidade presente no processo do conhecimento racional moderno, trazendo alguns elementos para a discussão sobre o significado e o fazer da arte na educação. No pensamento de Cassirer encontramos uma concepção de arte como forma específica e particular de conhecimento através da qual o homem organiza a sua experiência: os símbolos. Esta abordagem nos apresentou, ao mesmo tempo, uma nova concepção de homem que conhece o mundo através das formas simbólicas e que pode ultrapassar, assim, a questão da apreensão dicotômica do mundo.

A concepção da natureza do homem como “animal simbolicum” que o filósofo Ernst Cassirer nos apresenta em sua obra “Ensaio sobre o homem – Introdução a uma filosofia da cultura humana” na qual ele revê a definição clássica do homem como “animal rationale”, foi o resultado de um estudo elaborado acerca das formas em que o mundo da experiência humana se articula por meio de vários modos de atividade característica do

pensamento do homem, a simbolização. Nesta redefinição da natureza do homem está implícita a maneira e o processo pelos quais o homem vem a conhecer o mundo e que perpassa todas as dimensões da sua ação, sem descaracterizá-las, porque de acordo com o pensamento de Cassirer o processo de conhecimento se origina da capacidade inerente ao homem, que o distingue dos animais, para organizar sua experiência por meio de símbolos. Este entendimento deve-se ao momento em que Cassirer, empenhado no estudo da caracterização do mundo humano, verificou que encontramos no homem um terceiro elo, um sistema simbólico, no qual a resposta humana a um estímulo exterior é interrompida e retardada por um lento e complicado processo de pensamento. A aquisição de um “sistema simbólico” permitiu ao homem transcender a simples esfera física e biológica, tomando o mundo e a si próprio como objeto de compreensão e determinando relações diversas entre o eu e o mundo. Ele passou então a viver em uma nova dimensão da realidade, em um universo simbólico, sendo o mito, a religião, a linguagem, a arte, a ciência e a história parte deste universo. O homem está, em certo sentido, sempre pensando, conversando consigo mesmo, envolvido profundamente em formas linguísticas, em imagens artísticas, em símbolos míticos, em ritos religiosos ou teorias científicas, não podendo ver nem conhecer qualquer coisa senão pela interposição desse meio artificial, o que ocorre tanto na esfera teórica quanto na prática. Como devemos entender este processo de conhecimento?

Cassirer (1989) entende por conhecimento não só o ato da compreensão científica e da explicação teórica como, também, toda a atividade espiritual através da qual criamos um mundo em sua configuração característica. Cada forma simbólica possui uma dimensão do entender, do pensar e do compreender dos fenômenos que vai determinar as diferentes formas de compreensão e entendimento do mundo, oferecendo-nos diferentes aspectos da realidade.

Portanto, o mito, a religião, a linguagem, a arte, a história e a ciência são “formas simbólicas” que traduzem, de diferentes maneiras, segundo intenções e valores diversos, a atividade formadora do pensamento, que se apropria da realidade, estruturando a matéria variável das percepções e dos sentimentos. O ato essencial do pensamento é a simbolização e o “símbolo” passa a ser um instrumento do pensamento cuja função é significar, constituindo-se, assim, as formas simbólicas no sistema de funções fundamentais da mente humana.

A analogia entre o processo de conhecimento e o da criação artística decorre do fato de ambos se assentarem nas mesmas condições gerais. Neste sentido, os conceitos da ciência são formas, como também o são as imagens artísticas. Ambas constituem duas modalidades da experiência, diferentemente organizadas, e que decorrem, no entanto, da mesma função simbólica e formadora do pensamento.

Consideramos importante destacar nesta conclusão que a “Filosofia das formas simbólicas” considerada por Cassirer como uma antropologia filosófica, acaba se constituindo em sua filosofia da cultura humana e a resposta para a pergunta “O que é o homem?” Para Cassirer (1978:116)

a natureza do homem concebido como animal simbólico tem como característica notável, não a sua natureza metafísica ou física, mas o seu “trabalho”. É este trabalho, o sistema de atividades humanas, que define e determina o círculo de “humanidade”. A linguagem, o mito, a religião, a arte, a história e a ciência são os vários setores constituintes deste círculo.

Cada uma dessas atividades da experiência humana são obras ou criações que têm uma função específica na formação do mundo da cultura humana. Portanto, o mito, a

religião, a arte, a linguagem, a ciência e a história são formas de simbolização, formas de pensamento e cada uma dessas formas se transforma em criações humanas como as imagens míticas, as formas linguísticas, os ritos ou credos religiosos, as obras de arte e as teorias científicas. Para Cassirer, cabe a uma antropologia filosófica revelar a unidade de uma função geral pela qual todas se mantêm unidas. É neste sentido que deve ser compreendido o sistema de atividades que vão originar as formas de vida cultural do homem. As formas simbólicas de apreensão da realidade, como a interpretação intuitiva da arte e a interpretação conceitual da ciência analisadas neste estudo, movem-se em planos diversos. Entretanto, completam-se e complementam-se colaborando para o conhecimento que o homem tem de si mesmo e do mundo.

Nesta abordagem antropológica da questão da arte como atividade fundamental do ser humano, vemos que mesmo os maiores admiradores da arte nos falam sempre dela como sendo um simples acessório, um embelezamento ou adorno da vida o que significa, no entanto, subestimar o verdadeiro sentido e o verdadeiro papel da arte na cultura humana. A arte, como forma simbólica, é uma forma de conhecimento para o artista e para a consciência que contempla o produto da sua criação, o fruidor. Somente poderemos compreender sua função e sentido verdadeiros concebendo a arte como direção especial, como nova orientação de nossos pensamentos, de nossa imaginação e de nossos sentimentos. (Cassirer, 1978)

As artes plásticas nos fazem ver o mundo sensível em toda sua riqueza e diversidade. Pouco saberíamos dos inumeráveis matizes dos aspectos das coisas se não fossem as obras dos grandes pintores e escultores. Da mesma maneira, a poesia é a revelação de nossa vida pessoal. Os grandes dramaturgos, poetas e romancistas nos revelam as infinitas potencialidades das quais só tínhamos um vago pressentimento. Esta

arte não é um mero fac-símile, porém genuína manifestação da nossa vida interior. A nossa experiência estética permite que nos absorvamos no aspecto dinâmico das formas plásticas, musicais e poéticas reveladas através das obras dos artistas. O artista precisa não só sentir o “sentido interior” das coisas e de sua vida moral, mas também exteriorizar os seus sentimentos. Neste último ato aparece o poder característico da imaginação artística. A exteriorização significa objetivação, encarnação visível ou tangível, não apenas em um meio especial – barro, bronze ou mármore – mas em formas sensíveis, nos ritmos, no padrão da cor, nas linhas e desenhos, nas formas plásticas. Não se pode, também, separar o contexto de um poema de sua forma – do verso, do ritmo, da melodia. A estrutura, o equilíbrio, o ritmo e a ordem destas formas é o que nos influenciam nas obras de arte.

Para Cassirer (1978:247),

viver no mundo das formas da arte, das formas poéticas, plásticas e musicais significa entender que elas realizam uma tarefa definida na construção e na organização da experiência humana.

A arte pode ser descrita como conhecimento, só que é de uma espécie peculiar e específica, oferecendo-nos um determinado aspecto da realidade que difere do conhecimento propiciado pela ciência e sua explicação da realidade. Apesar de a arte e ciência se moverem em planos inteiramente diversos, que se contrastam, não há conflito ou contradição, pois a profundidade da experiência humana, os sentidos da vida humana permitem variar nossos modos de pensar, sentir e de ver, alterar nossas relações com a realidade; permitem considerar a arte e a ciência como modos específicos de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos.

Finalmente pensamos ser importante destacar que temos clareza que a questão da arte como conhecimento é muito complexa. Ao nos propormos responder a esta questão, ao nível do ensino da arte, não nos propusemos a fechá-la. Sabíamos que outras questões surgiriam desta reflexão, questões que nos levariam a outros entendimentos que certamente demandariam um outro caminho teórico e outras opções investigativas. Alternativas teóricas e investigativas que não se anulam e nem se negam, completam-se.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, P. **Pesquisa em ciências sociais**. In: HIRANO, E. (Org.) Pesquisa social: projeto e planejamento. São Paulo: T. A . Queiroz, 1979.

ANDEREY, Maria Amália. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

AZEVEDO, Fernando. A cultura brasileira. Brasília: Ed. UNB, 1963.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2002.

BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. e PASSERON. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRUYNE, P. de., HERMAN, J. e SCHOUTHEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1976.

CARVALHO, Maria Cecília. **Construindo o saber**. São Paulo: 1995.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

_____. **Ensaio sobre o homem – Introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

_____. **La filosofía de las formas simbólicas**. 3 vol. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

_____. **El problema del conocimiento**. 4 vol. México: Fondo de Cultura

Economica, 1993.

CASSIRER, Ernst. **Esencia y efecto del concepto de símbolo**. México: Fondo de Cultura Economica, 1989.

_____. **O mito do estado**. São Paulo: Codex, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Encruzilhadas do labirinto III**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian, 1985.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia ?** São Paulo: Moraes, 1992

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

DELACAMPAGNE, Christian. **História da filosofia do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

DORFLES, Gillo. **O dever das artes**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1995.

DUFRENNE, Mikel. **Estética e filosofia**. São Paulo; Perspectiva, 1998.

FERRAZ, M. H. e FUSARI, M. F. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, P. e ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOMBRICH, Ernest H. **História da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1972.

_____. **Arte e ilusão**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

GOMEZ, José Maria. **Política e democracia em tempos de globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.
- HAUSER, Arnold. **História social da literatura e da arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- HANSON, N. R. **Padrones de descubrimiento**. Madri: Alianza, 1997.
- HIRSHMAN, A. **A retórica da intransigência**. São Paulo: Shwarcz, 1992.
- HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- HUISMAN, Denis. **A Estética**. Lisboa: Edições 70, 1994.
- JAPIASSU, Hilton. **A revolução científica moderna**. São Paulo: Letras, 1997.
- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1999.
- _____. **Crítica da faculdade do juízo**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LÖWENFELD, Viktor e LAMBERT BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1997.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.
- MACHADO NETO, A. L. **Da vigência intelectual: um estudo da sociologia das idéias**. São Paulo: Grijalbo, 1968.
- MANACORDA, Mario. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- McLEISH, Kenneth. **Aristóteles: a poética**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MODERNO, João Ricardo. **Estética da contradição**. Rio de Janeiro: Moderno, 1997.
- NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. São Paulo: Ática, 2000.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

- ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- _____. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- _____. **A razão nômade. Walter Benjamin e outro viajantes**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1993.
- SALVADOR, A. D. **Cultura e educação brasileiras**. Petrópolis: Vozes, 1971.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, Dermeval. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: MENDES D.T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Brasileira, 1983.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SILVA, Tomas Tadeu. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- READ, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrasa, 1992.
- READ, Herbert. **A redenção do robô**. São Paulo: Summus, 1986.
- _____. **Educacion por el arte**. Buenos Aires: Paidós, 1973.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Hemus, 1976.
- VALLE, Lilian. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.