

## TEMAS SOBRE ARTE-EDUCAÇÃO

*Irene Tourinho\**

Sempre que preciso organizar idéias para um diálogo com professores de arte, crio ansiedades que penso nunca terão cura. Primeiro porque os temas que nos afligem são sempre muito variados e profundos. Na sala de aula, isso gera ansiedades que são, diríamos, de ordem bem objetiva. Queremos dar conta da compreensão e da vivência sensível dos indivíduos com objetos, manifestações e obras chamadas artísticas. Queremos apreender e conseguir que outros apreendam signos e símbolos, manipulem seus significados, entendam suas relações, utilizem, perpetuem e transformem esteticamente suas formas de representar. Além dessas necessidades objetivas, temos as ansiedades que chamaríamos de contextuais. Os termos "contexto", e "contextual", já comuns, continuam a incitar ousadias pedagógicas cujo sentido ora nos deixa atrelados a um mundinho minimalizado - fechado nas salas de aula - ora nos faz pretender a captura total de um mundo aparentemente globalizado. Além dessa diversidade de temas, ansiamos por entender como percebemos as artes, organizamos esta percepção e reagimos criticamente a elas. Queremos compreender também, como nossas percepções interagem com nossa origem, história, cultura e processos de socialização que marcam nosso gosto e comportamentos.

Há ainda outros tipos de ansiedades. Por um lado, acostumamo-nos a vincular as idéias de arte e de educação com possibilidades de mudança e inovação de perspectivas, mas também queremos que a arte e a educação contribuam para aumentar as chances de estabilidade, de reconhecimento de valores e tradições e da permanência de certos significados na vida das pessoas. Às vezes, ao nos aprisionarmos à necessidade ansiosa de produzir o novo e o diferente, enfraquecemos a busca de objetivos viáveis e saltamos de contexto em contexto sem considerar os fios que podem conectá-los.

Passamos a esperar que outros pensem por nós e ficamos apenas

---

\* Professora Colaboradora do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), Doutora em Educação Musical pela Universidade de Wisconsin, EUA.

com o esforço de ocupar nossas cabeças com teorias que muitas vezes aceitamos como dogmas.

Se a ansiedade pela inovação e mudança cria o risco de dispersar as ações educacionais fazendo delas um instrumento que acaba por apenas fortalecer nossos próprios dogmas, privilegiar a estabilidade e permanência também oferece riscos. A crença no estável e no permanente é fruto de nossa incapacidade de lidar com o conflito e de tomá-lo como base de toda e qualquer situação de vida. Nossa vivência, seja educacional, institucional, política ou social só tem reforçado essa inevitabilidade do conflito.

Como professores de arte, vivemos o conflito de selecionar e defender os temas que devem fazer parte do ensino. Sem a proteção das possíveis verdades absolutas que antes pareciam nos guiar, definir o que é e como se dá a compreensão e atividade estética é parte e motivo de muitos conflitos. A sensibilidade artística dos indivíduos, artistas ou não, negou caracterizações generalistas e, em si, mostrou-se conflituosa.

Nesse emaranhado de idéias, algumas perguntas permanecem: Existirão temas específicos da arte - necessários e suficientes ao ensino - que todo e qualquer professor deve tratar? Será que a compreensão estética tem caminhos e pontos de chegada que todos podemos e precisamos alcançar? Que critérios utilizaremos para analisar e julgar as produções artísticas?

Imagino uma infinidade de perguntas que atravessam ou massacram nossas mentes na ânsia de serem respondidas. Sinto que as dúvidas e incertezas colocam em jogo significados que apreendemos, relações que tentamos construir e que ousamos destruir e mitos que nos perseguem. Essas ansiedades, conflitos e dúvidas, terminam por se instaurar no mundo institucionalizado da escola e revelar posturas, ideologias e modos de trabalho. Revelam, inclusive, formas de não trabalhar; de negar estas inquietações e deixar o que o tempo vá gastando nossa vida, administrando nossas frustrações e congelando nossos desejos quase impetuosos de quebrar com aquela rotina que tenta sacralizar entre nós a indiferença.

Por que será que as instituições - criadas e mantidas por nós - parecem resistir àquilo que mais nos faz gente? Não são exatamente os dilemas, vividos e imaginados, que nos caracterizam? Não é exatamente isso que nos coloca

em luta e em crescimento? Se é a dúvida que agita nossa mente e favorece a integração das nossas experiências de vida, porque será que, ao nos institucionalizarmos, oferecemos apenas a face do que sabemos e resistimos ao confronto com as nossas ignorâncias?

Recentemente falei, em encontro de professores de uma universidade, sobre a necessidade de investigar as instituições que trabalhamos. Resumidamente, propunha que precisávamos nos dedicar a estudar nossos locais de trabalho. Isso significa tentar entender a cultura política e administrativa que permite e impede que nossas instituições mostrem a cara que têm. Olhar até onde a instituição se interessa e investe em determinados temas. Olhar como certas idéias nascem e depois se perdem somente porque teimamos em celebrar os nascimentos para depois acreditar que as idéias têm vida própria e não precisam mais de nós. Como seres institucionalizados, parece que negamos a dúvida e os riscos que toda idéia oferece.

Fiz até agora, uma espécie de chocalho com a minha própria mente. Mais que uma introdução, meu objetivo foi deixar claro que por mais dedicação, estudo e prazer que eu tenha tido nos assuntos ligados à arte e a educação, minhas questões não diminuíram e minhas dúvidas - se não forem exatamente as suas - só poderão se tomar idéias se eu puder ter de vocês a atenção capaz de me mostrar os riscos dos pensamentos que passarei a expor.

Escrever sobre temas da arte-educação é idéia suficientemente aberta para aceitar inúmeras alternativas de abordagem. Escolhi refletir sobre três temas que percebo freqüentes no pensamento sobre arte-educação dessas últimas décadas. É evidente que paralelamente aos temas dominantes, há questões marginais, ou marginalizadas, que deveriam ser mais analisadas. Entretanto, vou concentrar-me nestes três temas, tomando mais tempo no primeiro, já que os outros, a meu ver, são desdobramentos dele.

### **Tema 1: Arte como cultura**

Este tema não representa uma perspectiva nova. Não precisamos voltar há milhares de anos para invocar documentos pré-históricos que ilustram a interdependência das artes nas manifestações ritualísticas, evidenciando este paradigma da arte como parte de práticas culturais específicas (Moreno, 1988).

Também não é o caso de voltar aos gregos ou romanos para verificar como o pensamento ocidental construiu a idéia de arte a partir de visões que nasciam e se voltavam para as condutas culturalmente aceitas e desejadas naqueles contextos.

Nossa história mais recente mostra que a dimensão estética da vida das pessoas é objeto comum dos estudos antropológicos de culturas específicas. Porém, a estética não foi sempre tratada como monopólio das artes. Era justamente a consistência de determinados estilos e de símbolos que serviam para integrar certos grupos de pessoas e suas práticas - ou seja, a cultura - que produzia esta unidade de forma de viver entendida como estética (Murphy, 1989).

Uma concepção abrangente de cultura como "guia para nossa conduta e para a expressão simbólica de nossas experiências no mundo" (Murphy, 1989:27) permitiu que as artes fossem tratadas, ao menos sob a perspectiva antropológica, como atividades entrelaçadas às formas de socialização como um todo. As artes eram vistas como capazes de produzir e reproduzir maneiras de ver e sentir o mundo. Porém, nós, educadores, nos acostumamos a uma visão "reducionista" de arte que por muito tempo desconsiderou as experiências sociais que precedem e geram as formas através das quais certas atividades humanas são compreendidas como arte.

Pensávamos a arte ou melhor, defendíamos um sentimento de que a arte não poderia ser "misturada" com as coisas ordinárias da vida quotidiana. Não fomos nós, da educação, os construtores dessa idéia da chamada arte desinteressada, ou da arte pela arte. O percurso histórico da imposição do artista como tal e da arte como objeto apenas de contemplação é intrigante e instigante. Muitos teóricos já se dedicaram a este tema e o acesso a essas obras é hoje bastante facilitado. Considerações sobre as alterações das funções do artista na sociedade, de suas formas de sobrevivência e meios de produção sempre foram componentes decisivos na formação das diversas perspectivas de arte, tanto como atividade autônoma quanto como produto social.

De um ponto de vista filosófico, até que se falasse em arte como um conceito aberto, foram muitos os que se dedicaram a encontrar as características necessárias e suficientes para definir o objeto e a experiência artística. Na prática educacional, esforços também foram dedicados à replicação, à cópia

da cópia, num intuito também humano de sacralizar determinados feitos e tomá-los como exemplos definitivos da idéia de arte.

Não podemos dizer que essa utilização de modelos de arte na sala de aula tenha se esgotado. Sabemos que existem os que continuam a se submeter a padrões de representação artística, por ingenuidade, falta de curiosidade intelectual ou de preparo profissional. No ensino de qualquer uma das artes, fazer o que outros disseram que "funciona" e carregar uma sacola de receitas para realizar em sala de aula ainda são situações freqüentemente observadas.

Na história da relação entre arte e educação, a vontade de legitimar nossa atividade dentro da escola foi marcada por tendências que sempre defendiam a importância das artes como um campo distinto das outras disciplinas do currículo. Num estágio mais recente, privilegiamos as artes como responsáveis únicas da formação da sensibilidade, do espírito criativo, e da capacidade de expressão dos alunos. Essa ansiedade, por ocupar um lugar na educação, contribuiu para a sustentação dessa necessidade de diferenciar as artes de qualquer outra esfera da atividade humana. Criamos apologias ao sentimento e à expressão, mitificando o subjetivo e subestimando o que poderíamos pensar ou saber sobre as artes a partir do fato de estarmos inseridos numa ou em outra cultura (Hughes, 1993). Paradoxalmente, pretendíamos fazer parte do contexto institucionalizado da escola, quase que exclusivamente preocupada com a transmissão de valores, informações e julgamentos sobre os atos humanos. Parece inevitável que não houvesse espaço para acontecer um diálogo mais produtivo entre arte e educação. Nós, de um lado, defendendo o indivíduo com capacidades artísticas - que alguns até argumentavam ser inatas - defendendo um indivíduo pleno de expressividade a espera da liberdade/ inspiração para desabrochar. De outro lado, os outros, também professores, chegando quase ao extremo oposto, desenvolvendo taxonomias requintadíssimas que pretendiam dirigir a aprendizagem dos alunos até uma compreensão inequívoca das disciplinas escolares.

Neste processo, as artes se tornaram vítimas sem vontade própria. Éramos tão especiais que nos tomamos dispensáveis, "impensáveis" e sobreviventes apenas das indulgências de alguns sonhadores. A arte na escola servia a tudo e a todos mas não conseguia articular argumentos para se impor como campo de estudo específico. Éramos vítimas da incompreensão de muitos; mas, ao mesmo tempo, sustentávamos uma idéia tão transcendente e idealizada

da atividade artística e de seus produtos, que colocávamos a arte acima da condição humana. Dessa maneira, negávamos a possibilidade de compreensão e de realização desta atividade.

Na escola, além das artes, outras disciplinas também se tomaram vítimas sem vontade própria - por motivos diversos. Na ânsia de controlar os resultados da educação, vimos ser celebrada uma racionalização de meios e metas para a aprendizagem, cujas relações de ensino deveriam ser continuamente descritas, medidas e quantificadas. A tentativa de prescrever e controlar o ensino provocou uma pasteurização do conhecimento - todas as disciplinas do currículo deveriam ser tratadas da mesma maneira.

Algumas tentativas de aplicar estes procedimentos ao ensino das artes chegaram também a extremos. Foram elaboradas listas com centenas de comportamentos que seriam demonstrativos, por exemplo, do grau de evolução expressiva dos alunos ou do conhecimento do vocabulário técnico utilizado nas artes. Mas este tipo de postura nunca atraiu muitos adeptos das áreas artísticas, pois, mesmo tomando consciência da base sócio-cultural da nossa atividade, não podíamos negar nossos vínculos com uma realidade fortemente subjetivada.

Certamente que os embates teóricos e práticos não são, historicamente, tão simples assim. Primeiro porque cada uma das artes teve também desenvolvimentos próprios, investigações que concluíam pela coerência de uma forma de pensar sobre outras e práticas de ensino que subvertiam alguns dogmas e contribuíam para rever certas concepções. Esta simplificação de tendências aqui exposta também não reflete o espaço de negociações que a vida cultural sempre cria, onde situações contraditórias convivem e se reciclam, com lutas mais ou menos intensas, favorecendo muitas vezes a geração de novas idéias e formas de agir.

Voar assim, tão rapidamente, por cima dessa "cultura" da nossa classe profissional - valores e condutas que apreendemos e produzimos nos últimos anos - é também desconsiderar a simultaneidade das histórias dos vários campos de conhecimento e a forma como mudanças num determinado campo produzem redirecionamentos em outros.

A crítica que a educação recebeu, por exemplo, na década de setenta, deve-se, em grande parte, ao interesse sociológico pelos processos que a

escola promovia. A ideologia inscrita nos currículos escolares tornou-se objeto de estudos e de polêmicas que continuam a desvendar "instrumentalidades" até então ocultas em relação aos conteúdos e práticas de ensino. Outro exemplo de abraço produtivo entre campos de conhecimento foi a preocupação com as formas de ensinar, amplamente intensificada a partir dos avanços tecnológicos que revolucionaram nosso acesso às informações e ao conhecimento. Basta lembrar que até a década de sessenta, causava impressão a ausência de teorias de instrução, ou seja, de ensino (Gage, 1964). Lidávamos ora com a idéia de que ensinar era uma arte, negando a possibilidade de especular sobre este tema e ora com a pretensão de que as teorias de aprendizagem seriam suficientes para realizar o ensino.

Juntar a arte com educação não garantiu que se estabelecesse uma relação mais profunda entre a formação dos indivíduos e suas maneiras de articular os diversos significados das experiências estéticas. Também não garantiu que a escola se preocupasse em compreender as produções simbólicas que marcam nossos jeitos comuns de existência. Nesse percurso, alguns acreditaram na capacidade polivalente dos professores de arte, pedindo-lhes para juntar arte com arte, o que também não resultou em nada além de um quebra-cabeça que não pôde ser montado.

Poderíamos tirar algum proveito das frustrações e insucessos deixados pela ambição polivalente? Primeiro, seria um pedido de cautela na forma como fragmentamos e integramos as capacidades da mente para absorver fenômenos complexos. As artes têm, sim, relações entre si. Entretanto, essas relações são percebidas a partir da consideração das experiências particulares que as compõem. Poder fragmentar e integrar nossas percepções são atitudes úteis à nossa vivência. A cautela neste sentido seria a de não nos deixar levar apenas pelas aparências. As aparências sempre contam, mas não determinam. A visualidade de uma obra de Debussy, ou a teatralidade de um Goya só fazem sentido se relacionadas com as realidades expressivas dos meios de construção que cada artista utiliza. Serão os meios e as formas como são manipulados em determinadas culturas que poderão nos levar a construir possíveis sínteses de caráter esteticamente expressivas.

Além deste pedido de cautela, seria proveitoso que o desmoronamento da polivalência servisse para que, na formação do apreciador e consumidor das artes, não acreditássemos que uma só arte fosse suficiente para marcar

esteticamente os alunos. A impossibilidade de realização de um ensino polivalente não pode significar um descompromisso nosso com uma visão amplificada do nosso campo de atuação. É justamente neste sentido que entra a necessidade de compreensão da arte como cultura. Entendê-la assim, significa, fundamentalmente, "praticar um modo de pensamento relacional", onde as "coisas [ou seja, as artes] são pontos de confluência de realidades diversas que se entremisturam" (Quintás, 1992:52). Neste sentido, a arte é um foco de provocação onde as condições da produção ( o artista, o meio, os materiais, a atividade e o produto final), as formas de distribuição, de recepção, de consumo e de valoração são concebidas como realidades a um só tempo expressivas de significações e em busca de significados.

Como cultura, a arte apela às atividades cognitivas, valorativas, comunicativas e transformadoras dos indivíduos de tal forma que a interrelação destas atividades criem "um efeito estético que é maior que a soma dos componentes enunciados e, mais ainda, que o simples predomínio de algum deles" (Fuente, 1992:42). Sob a ótica da cultura, nenhuma atividade, seja ela intelectual ou emocional, pode ser singularizada como instrumento da percepção, criação e compreensão de significados da arte. Nenhuma atividade opera isoladamente e nenhuma delas é neutra em sua maneira de organizar-se e de exteriorizar-se. Isso quer dizer que não existem pensamentos, ações ou formas de sentir que sejam imunes às condições onde foram geradas e se realizam.

Conceber a arte como cultura e fazer disto um paradigma para a ação pedagógica - que é em si uma prática culturalmente configurada - não significa desconhecer as especificidades estéticas dos produtos artísticos. Ao contrário, estas especificidades se aprofundam já que passam a ser tomadas como interpretações apenas parciais dos atos de criação e representação que a arte mobiliza.

Se a base desta perspectiva de arte como cultura é o pensamento relacional, o centro dos processos de educação e artísticos é a própria relação. A educação em arte passa a exigir a superação dos "ismos" - subjetivismo, psicologismo, objetivismo, etc., que tanto marcaram as situações que resumidamente apontei até agora. Mas esta superação pode ser, de certa forma, mais desorientadora que as idéias de autonomia da arte, de livre-expressão, de criatividade inata ou da hegemonia do sensível em relação à arte, que nos serviram de orientação.



A desorientação de hoje é sentida pela falta de referências, pela inexistência de verdades insuperáveis e de explicações suficientes e totalizadoras para as questões humanas. Como diz Pedro Garcia, "Os acontecimentos se precipitaram e as nossas categorias se tornaram pobres para entendê-los. Queda do muro de Berlim, fracasso do socialismo real, fundamentalismo iraniano, AIDS, neonazismo, intolerância étnica... Implosão dos grandes sistemas, dos modelos, dos blocos. Fragmentação a que se deu o nome de pós-moderno. Nome vago, que anuncia que algo foi ultrapassado, que estamos em outro momento, embora não saibamos exatamente qual e o que isto significa" (Garcia, 1994:58/59).

Talvez tenhamos chegado a uma época em que, ao invés de nos assegurarmos daquilo que podemos pensar ou fazer, teremos que nos concentrar naquilo que já não podemos fazer ou pensar. A partir disto, restamos imprimir em nossa atividade um espírito de aventura e de curiosidade. Disse "fazer e pensar", excluindo o "sentir" que sempre participa desta trilogia da esperança sobre a qual a arte-educação tem tentado operar. A exclusão é proposital porque não posso entender o sentir separado de algum fazer ou de algum pensar.

Não quero fazer uma apologia ao acaso, às incertezas e ao inesperado como determinantes da prática pedagógica em artes. Refletir sobre o que não podemos pensar e fazer é um processo que impõe barreiras suficientes e dá direcionamentos claros ao nosso trabalho profissional.

Para ilustrar, colocarei três exemplos de "não posso" que se tornaram parte da minha experiência nesta profissão. Não pretendo servir de modelo, porém, oferecer-me como uma referência - que aprendi e percebo assemelhar-se à de muitos - para a discussão das nossas funções como professores de arte. Farei algumas confissões - coisa que no meio acadêmico nem sempre é de "bom tom" - mas, se for o caso, adianto os meus pedidos de desculpas e a vontade de ouvir outras opiniões.

Primeiro, entendi que não posso pensar ou fazer arte e educação sem interessar-me pelas formas como outros fazem isto. Quer dizer, a convivência é uma prática fundamental para quem ensina e quer aprender. Conviver com pessoas, com o que elas fazem e imaginam ser possível fazer é uma atitude que parece ser fundamental para quem é professor. Quem sabé, ainda mais fundamental no caso de professores de arte.

Segundo, entendi que não posso pensar ou fazer arte e educação sem interrogar e reagir sobre o que se fez, se faz e se propõe para estas áreas. A indiferença - minha e dos outros - tornou-se um mal a combater. Interrogar e reagir são formas de combate, principalmente quando se unem na vontade de crescimento.

Terceiro, entendi que não posso pensar ou fazer arte e educação sem flexibilizar minha mente e meu comportamento. A rigidez, seja atrelada às concepções, emoções ou comportamentos, é contrária à busca e fortalece o medo. Sobre a busca, sinto-a como atitude perene de quem vive. Sobre o medo, quero enfrentá-lo seja como estímulo, seja como cautela; dificilmente como puro impedimento.

Que relação teria a prática da convivência, a atitude interrogativa e reativa e a flexibilidade mental e prática com a idéia de arte como cultura? A discussão destes três pontos vão me guiar para a reflexão dos dois outros temas que selecionei para comentar. Falo sobre "convivência" ainda relacionando-a à idéia de arte como cultura. Passo depois à questão da atitude interrogativa e reativa indicando um segundo tema. Concluo comentando sobre a necessidade de flexibilidade mental e prática apontando o último tópico a ser levantado.

Para tentar algumas respostas sobre a relação entre os três pontos: convivência, interrogação/reação e flexibilização e o tema da arte como cultura, formulei uma questão: Que significados têm uma determinada cidade para os que moram nela ou fora, se não fizermos dela algum tipo de representação - verbal e não verbal - que possa ser apreendida na convivência entre os que ali moram e os outros?

Estamos pensando numa conceituação de representação que não se baseia apenas naquilo que pode ser apreendido pelos sentidos, mas também naquilo que pode ser apreendido pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento. Dessa maneira, é preciso que lugares, idéias, sentimentos ou lembranças, sejam representados - de formas alternativas - para que possamos criar significados suficientes para compreender estas representações; não totalmente, mas em algumas de suas particularidades.

Essa possibilidade de criar e conviver com formas variadas de representação de realidades diversas é, ao mesmo tempo, objetivo da atividade

artística e conteúdo das experiências e do conhecimento que podemos ter com as artes. A convivência significa então: ler, ver, ouvir, manipular... em síntese, familiarizar-se com formas variadas de representação. E se a representação está ligada aos sentidos, à memória, ao pensamento e à imaginação, ela é um dado culturalmente situado. É a atitude interrogativa e reativa que vai qualificar a relação de convivência com a arte.

Como representação e dado culturalmente situado, o conhecimento artístico, como qualquer outro tipo de conhecimento, não acontece apenas pela afirmação de certas formas de representação. O conhecimento se constrói também pela convivência com idéias contrastantes. Os questionamentos e reações aos produtos artísticos e às nossas formas de criação, possíveis a partir de uma idéia de conhecimento que se forma através de afirmações e contrastes, leva-nos ao segundo tema que tem dominado as discussões sobre o ensino de arte.

## **Tema 2: Multiculturalidade**

Temos pensado muito em multiculturalidade. Como tema, a multiculturalidade complementa a visão de arte como cultura e aceita a necessidade de interrogação e de reação como parte da construção do conhecimento. Trabalhar com as diferenças e diversidade questionando seus conteúdos, formas e simbolismo é básico no multiculturalismo.

Em princípio, a multiculturalidade nega a crença sobre a universalidade dos fenômenos artísticos. Num certo sentido, a idéia de multiculturalidade perigosamente se aproximou de um relativismo cultural onde tudo se podia afirmar, tudo era igualmente válido e importante para ser mostrado, vivenciado e discutido em sala de aula. Porém o multiculturalismo poderia ser melhor caracterizado através da idéia de um pluralismo crítico (Popper, 1991:98).

Na prática escolar, o pluralismo crítico significa, voltando às idéias de convivência, interrogação e reação, fazer acontecer no ensino, encontros com formas de representação artísticas suficientemente variadas, que se afirmem e se contrastem, oferecendo espaço para que questionamentos e reações possam se desenvolver. Assim como o conhecimento artístico vai se formando através desses processos de convivência e questionamentos - com os outros,

com as artes e com nós próprios - a noção de cultura e de pluralismo cultural também se forma através do contato com as semelhanças e as diferenças de perceber e representar realidades diversas.

Pensemos novamente num certo objeto/obra, tomando-o como criação humana. Perceber, descobrir significados ou reconceber, é questão que deve passar pela interação com formas de representação e de poder reconhecer formas que contrastem estas representações. As formas de representar uma mesma idéia, imaginação ou sentimento (ou misturas disso) podem ser contrastantes entre si e também o serão em relação às formas com que outras idéias podem ser representadas.

Idéias (lembranças, sensações...) podem atrair pelas suas particularidades ou diversidades de representação. Estar ciente do pluralismo cultural que nos caracteriza é ampliar as possibilidades de particularizar e de diversificar nossas representações. A idéia de monocultura é, sem dúvida, uma ilusão que desaba ante uma reflexão mais séria. Toda representação deve ser conhecida como foco de provocação, como relação onde ela própria configura realidades múltiplas de si própria. Nossa capacidade de conhecimento cresce na medida em que mais exemplos de um mesmo tipo, e de tipos contrastantes, vão se tomando parte do nosso repertório auditivo, visual ou expressivo.

Um último comentário sobre multiculturalidade, ou melhor, pluralismo crítico. Além de negar a crença na universalidade das artes, o pluralismo crítico refuta a crença de que a informação e o conhecimento destroem a criatividade. Historicamente, os indivíduos que foram reconhecidos pela sua criatividade são demonstrações inegáveis de que conhecer é preciso. Lembremos a frase de Cézanne, citada por Alfredo Bosi: "Sim, eu quero saber. Saber para melhor sentir, sentir para melhor saber" (citado em Bosi, 1985:27). A idéia de criatividade pura, assexuada, des-socializada e desculturalizada foi tão fortemente combatida que chegamos ao extremo oposto de acreditar que tudo vinha apenas do exterior (Popper, 1991). Tudo que precisávamos para criar estaria lá fora no mundo e bastava que enxergássemos com cuidado para estarmos aptos a criar.

A busca de equilíbrio entre posições radicalmente contrárias tem sido uma constante aspiração humana, difícil de se concretizar. Sobre a criatividade, agrada-me a abordagem do filósofo e cientista Karl Popper (1991), que considera um "meio-termo" de influências externas e internas para explicar a atividade

criativa. Ele coloca peso nas idéias de percepção, interpretação e concretização das impressões dos sentidos. Assim, sugere que o "abrir os olhos [*poderíamos acrescentar qualquer outro sentido...*] só é criativo" quando "concretizamos o que vemos". Surge, então, desde o início de sua idéia, um trajeto interativo entre mundo-indivíduo-mundo. Complementando, ele diz que "a interpretação daquilo que os nossos olhos vêem está relacionada com processos criativos do cérebro" (p. 56) o que significa que no próprio ato de percepção já trabalhamos com hipóteses. Vemos que, nesta concepção, os sentidos não são apenas máquinas de registro do mundo. A percepção via órgãos do sentido não acontece separada de um trabalho cerebral. Para Popper, a criação é uma produção (p. 57) - portanto, não é inata - e a prova do que é ou não criativo "só vem através da vida" (p. 59).

A proposição de Popper sobre criatividade, fazendo da própria existência a sua prova, conjuga referenciais culturais, sociais e históricos ao ato humano de criação. Como idéia, ela contribuiu imensamente para nossas elaborações sobre arte como cultura e sobre a possibilidade de uma prática pedagógica de pluralismo crítico.

Falei da necessidade de convivência - com pessoas e seus produtos - e da atitude interrogativa e reativa. Estes dois pontos ligaram-se aos tópicos da arte como cultura e do pluralismo crítico como temas frequentes nas discussões sobre arte-educação. Para concluir, relaciono o terceiro ponto que incluí na lista dos "não posso" (não posso pensar ou fazer arte e educação sem flexibilizar minha mente e meu comportamento) com uma última questão também bastante presente nos encontros de profissionais da área de arte-educação.

### **Tema 3: Multifuncionalidade das artes**

Essa idéia tem sido pensada tanto em relação à atividade quanto ao produto artístico. Essa questão construiu-se a partir de um emaranhado de temas e práticas que o mundo contemporâneo gerou. Para citar apenas algumas, lembremos do impacto das idéias sobre a reproduzibilidade da obra artística, sobre a autoria das obras de arte, sobre a massificação da produção simbólica, sobre a trivialização da arte e a estetização de produtos comerciais, sobre a institucionalização do conceito de arte e sobre os simulacros e a espetacularização da cultura. São temas complexos e intrincados; portanto elegi

apenas dois tópicos relacionados à multifuncionalidade das artes, que me pareceram mais diretamente vinculados à educação. Eles são: ideologia e, na falta de um nome melhor, produção de conhecimento.

Estou entendendo como ideologia não apenas uma visão de mundo, como também uma estratégia de convencimento. No caso da arte-educação, ideologia inclui nossas perspectivas sobre arte, ensino, escola, indivíduo, trabalho e quantas outras palavras que atingem nossa prática diária. Como estratégia de convencimento, além dessas perspectivas, a ideologia também inclui as formas como concretizamos estas perspectivas, muitas vezes até sem nos darmos conta delas.

No trabalho escolar cotidiano, visões de mundo são explicitadas através da linguagem que utilizamos, dos assuntos que privilegiamos, das interrogações que fazemos ou dos exemplos que citamos e assim por diante. É como se pudéssemos dizer que, em sala de aula, a personalidade pública dos professores - o que explicitamos e deixamos transparecer - exerce um efeito, se não de controle e direcionamento, ao menos de persuasão. **Na condição de autoridades - pelas vias da institucionalização e nem sempre da competência - a ideologia dos professores pode gerar grandes danos ao processo educacional.**

Aqui entra a necessidade de flexibilidade mental e de comportamentos. De um lado, sabemos que em sala de aula, muitas ideologias estão em jogo. Em tese, já há ali, na sala, um pluralismo de perspectivas e formas de ação. Nesse sentido, seria simplista pensar na função dos professores como algo singular. Os professores sabem coisas e têm como ofício não só ensiná-las, mas fazer delas o tal foco de provocações donde questionamentos deverão surgir. Os professores têm múltiplas funções. Ensinar e aprender já são conhecidas. Mas além dessas, temos as funções de duvidar, de organizar idéias de outros, de interrogar, de propor alternativas e de elaborar sínteses - mesmo que transitórias - dos acontecimentos de salas de aula. O mesmo deveria acontecer com as coisas que os alunos sabem. É a flexibilidade que permite esta troca de ideologias e a abertura de caminhos para que elas possam ser realizadas e transformadas.

De outro lado, e aí entramos num campo diretamente relacionado aos conteúdos de ensino, temos exatamente a concretização dessas variadas

ideologias, num mosaico de funções que a arte pode servir. É claro hoje em dia que a arte pode afirmar, combater, neutralizar ou subverter determinadas perspectivas de mundo. Ela não faz isto isolada e nem rapidamente, mas contribui com muita eficiência.

O serviço que as artes podem prestar a certas idéias e comportamentos não são, necessariamente, certos ou errados. Se toda história é sempre uma determinada história, de um certo povo e de uma certa cultura, serão essas histórias que acabarão mostrando nossos erros e acertos. Entretanto, para a educação, as funções que as artes têm desempenhado na sociedade, são prova de sua força. Daí que a multifuncionalidade das artes deve ser também entendida como conteúdo de ensino.

Para ilustrar este ponto, penso num exemplo simples relacionado à música. Todos nós, provavelmente, temos na memória os tipos de música utilizados em supermercados ou em restaurantes. Elas pendem para o suave, sem muitas variações de dinâmica ou timbre, e são bastante melodiosas, tanto quando são composições instrumentais, quanto quando vocais. Sabemos que nada disso acontece por acaso. As músicas que ouvimos num supermercado são fruto de escolhas, de estudos às vezes minuciosos e caros sobre o gosto dos consumidores, os efeitos da música e as relações entre o ouvir determinada música e estar num lugar onde se deve comprar. Então, pergunto: Como professores, não seria também nossa função estar mostrando, discutindo e entendendo como estas coisas acontecem e podem ser analisadas? Perceber as diversas funções das artes não é também um caminho para compreendê-las melhor?

Posso prever algumas objeções à esta idéia. Poderão dizer que, como professores de arte, já temos conteúdos suficientes para tratar e temos uma carga horária ridícula para pretender dar conta do estudo de todas estas funções. Realmente, as nossas condições de trabalho estão longe de ser as mais favoráveis e ninguém pode se queixar de falta de conteúdo num campo tão vasto como o das artes. **Porém, não podemos esquecer que ser professor é comprometer-se com uma tarefa diária de selecionar.** Quem ainda mantém a pretensão de ensinar tudo, ou de ensinar sempre o que é mais importante, esqueceu o que aprendeu, como e com quem.

Por experiência, sabemos que a aprendizagem vem de muitos lados e

que a motivação para estudar determinado assunto pode nos levar a aprender muitos outros. Voltamos então à necessidade de flexibilizar nossas opções de conteúdo e formas de abordá-los. As exigências sobre nós só aumentam. Não dá para reverter este fato, mas daria para redimensionar nossas funções e papéis. Nesse redimensionamento, deixaremos coisas importantes de fora. Entretanto, incluiremos coisas que podem servir melhor para intensificar nossa convivência consciente e crítica sobre os usos que temos feito das artes e com os rumos que temos dado à essa atividade.

Outra objeção a esta ampliação de conteúdos é questionar o conceito de arte que estaria sendo utilizado para defender a inclusão de certos estudos na educação de certos estudos na educação. O fato é que, como professores, nosso compromisso primeiro é com a formação dos indivíduos e de algumas possíveis relações desses indivíduos com o mundo das artes. Na melhor das hipóteses, trabalhamos com intenções que não saberemos se serão realizadas. Qualquer conceito definitivo de arte poderia enrijecer nossa prática. Com certeza, muito daquilo que ouvimos no supermercado, continuando com aquele exemplo, não consideramos arte. Mas é também provável que uma ou outra música que acontece ali já tenha nos tocado de uma maneira que poderia ser considerada estética. Outras músicas se tornam até desagradáveis justamente porque começam a aparecer sempre nos supermercados. Poderíamos afirmar que esses processos - de formação e deformação do gosto ou de reprodução deliberada de certas obras - nada têm a ver com as nossas considerações sobre o que é arte e como este mundo funciona? Estas são questões que vão sendo refeitas à medida que novas respostas são construídas. Portanto, a educação que os indivíduos recebem faz parte dessa busca e tem responsabilidades sobre ela.

Chegamos ao último ponto que é o da formação do conhecimento.

Tornou-se evidente, pela raiz e pluralidade cultural dos produtos artísticos e pela multiplicidade de funções que as artes desempenham, que não podemos viver apenas dos ensinamentos de poucas disciplinas, como a Pedagogia, Psicologia ou Estética. Isso é hoje tão claro que quase não é contestado. De maneira cada vez mais decisiva, o projeto de especialização crescente do ser humano vem se mostrando inadequado.

Atualmente, é quase uma leviandade que alguém possa, por exemplo,



elaborar um texto sobre educação sem transitar pelas áreas da Antropologia, História e Filosofia e outras mais. Não é por acaso que passamos a usar a expressão "campo de conhecimento". Relações mais visíveis entre os campos das chamadas ciências exatas e humanas ainda virão. Por enquanto, já nos amedronta perceber como é vasto o campo das humanidades, onde a arte se inclui e onde precisamos debatê-la.

Começamos e terminamos falando de angústias. Nossa capacidade de apreensão de conhecimento parece cada vez menor em relação à quantidade e rapidez com que novas informações têm sido produzido. Novamente, nossas opções têm que ser refletidas. Escolher para nós, e para os outros, o que deve ser lido, ouvido ou vivido, parece que será sempre alvo de angústia. Creio ser melhor estar angustiado tendo a possibilidade de escolhas, que estar angustiado sem ter escolha alguma a fazer.

Essa angústia da seleção pode ser motivo de alegria.

## **BIBLIOGRAFIA**

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1985.

FUENTE, Jorge. *Arte, ideologia e cultura*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1992.

GAGE, N.L. "Theories of Teaching" in *Theories of learning and instruction* (Ernest Hilgard, ed.), Chicago: University of Chicago Press, 1964.

GARCIA, Pedro. "Paradigmas em Crise e a Educação". In: *A crise dos paradigmas e a educação* (Org.: Zaia Brandão), São Paulo: Cortez, 1994.

HUGHES, Robert. *Cultura da reclamação*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MORENO, Joseph. "The Music Therapist: Creative Arts Therapist and Contemporary Shaman". In: *The arts in psychotherapy*, Vol 15, 1988, p. 271-280.

MURPHY, Robert. *Cultural and social anthropology - An overture*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1989.

POPPER, Karl. *Sociedade aberta, universo aberto*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.