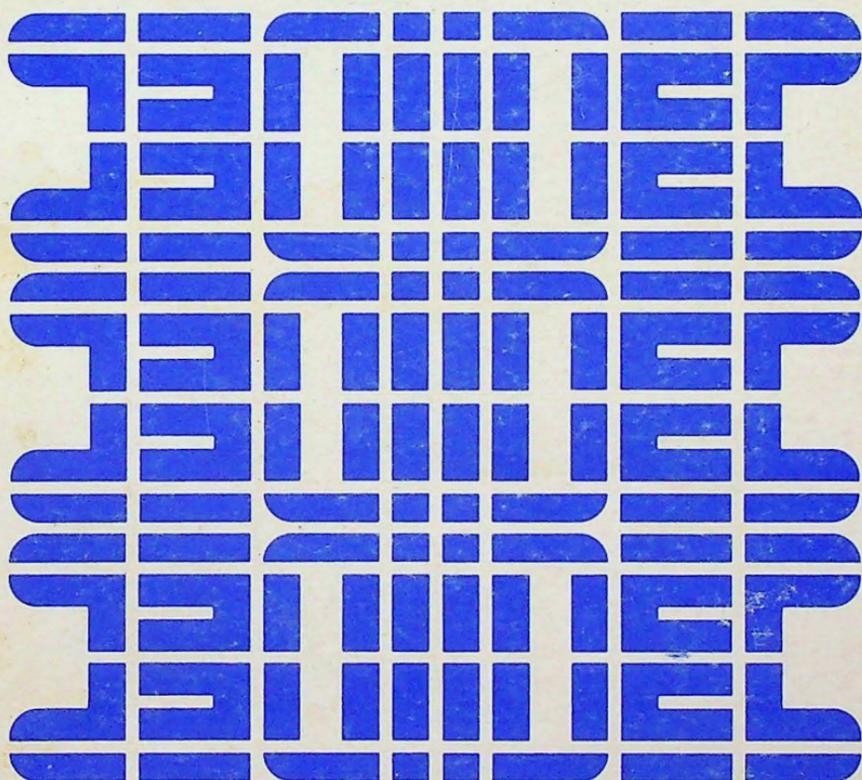


# INEP

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS

130

*Arte*



Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Cultura, é publicada sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e tem por fim expor e discutir questões gerais de pedagogia e, de modo especial, os problemas da vida educacional brasileira.

Para tanto, pretende congrega os estudiosos dos fatos educacionais do País e refletir o pensamento de seu magistério. Publica artigos, registra resultados de trabalhos efetuados pelos diferentes órgãos do Ministério e pelas Secretarias de Educação. Quanto possível, deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação.

Arte:  
*Escritório de Programação Visual*  
*Aloísio Magalhães Ltda.*  
Rio, Gb

---

REVISTA  
BRASILEIRA DE  
ESTUDOS  
PEDAGÓGICOS 130

---

**INSTITUTO NACIONAL DE  
ESTUDOS E PESQUISAS  
EDUCACIONAIS**

**Diretor**

Ayrton de Carvalho Mattos

**CENTRO BRASILEIRO DE  
PESQUISAS EDUCACIONAIS**

**Diretora**

Elza Rodrigues Martins

**COORDENAÇÃO DE  
PUBLICAÇÕES, DOCUMENTAÇÃO  
E INFORMAÇÕES**

**Responsável**

Regina Helena Tavares

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

**Conselho de Redação**

Ayrton de Carvalho Mattos  
Elza Nascimento Alves  
Elza Rodrigues Martins  
Lúcia Marques Pinheiro  
Nádia Franco da Cunha  
Péricles Madureira de Pinho  
Regina Helena Tavares

**Redator-chefe**

Jader de Medeiros Britto

**Redação**

Euterpe Gonzalez Gil Dieguez  
Generice Albertina Vieira  
José Cruz Medeiros

**Revisão**

Ovídio Silveira Sousa  
Amélia I. P. Raja Gabaglia

**Normalização  
bibliográfica**

Francisco F. L. de Albuquerque  
Gislene Costa e Souza Pereira  
Maria Aparecida de Oliveaes

**Distribuição e  
divulgação**

Walter Maia de Almeida  
José Adonias R. Monteiro

**Endereço**

Rua Voluntários da Pátria, 107  
— ZC-02  
20000 Rio de Janeiro, GB —  
Brasil

# SUMÁRIO

Col. Perg 73518

Ac 70687

## EDITORIAL

Por uma educação criadora 213

## ESTUDOS E DEBATES

Aloísio Magalhães

INEP: Programação Visual 217 46126

Durmeval Trigueiro Mendes

Realidade, experiência,  
criação 227 46127

Nise Silveira

A concepção educacional de  
Herbert Read 241 46128

Augusto Rodrigues

Uma experiência criadora  
na educação brasileira 251 46129

Maria Helena Novaes Mira

Análise do comportamento  
criativo 257 46130

Thomas Hudson

Tecnologia criativa 267 46131

Anna Mae Tavares Bastos  
Barbosa

O papel do artista  
no ensino da arte  
nos Estados Unidos 277 46132

## DOCUMENTAÇÃO

Arte/Educação:  
levantamento bibliográfico 291

Relatório Plowden:  
atividades artísticas na  
Escola Primária Inglesa 46133  
301

Alfabetização  
e expressão criadora  
na Escola 46134  
Joaquim Manuel de Macedo 331

## LIVROS E REVISTAS

Herbert Read	The forms of things unknown — essay towards a esthetic philosophy	339
Herbert Read	As origens da forma na arte	341
Jolande Jacobi	Do reino das imagens da alma: caminhos e atalhos para o self	343
Viktor Lowenfeld	Desarrollo de la capacidad criadora	344

## RESUMOS

C.V.A.	Carmem Vargas de Andrade
J.M.B.	Jader de Medeiros Britto
J.C.M.	José Cruz Medeiros
S.E.F.	Susan L'Engle de Figueiredo

**Por uma educação criadora**

Ensina o mito que Prometeu roubou uma faísca do Carro do Sol para transmitir ao homem o fogo divino da inteligência e da criatividade, capacitando-o para a produção científica, artística e tecnológica. Mereceu por isso as iras de Júpiter.

A imagem grega talvez ajude a compreender o papel humano no processo da existência, tentando conquistar a Natureza para a razão e transformá-la, criando continuamente as condições de seu próprio desempenho vital.

A história humana documentada, relativamente pequena (cerca de 10.000 anos), parece indicar que esse processo se desenvolve numa escala de complexidade crescente, encontrando aquelas habilitações prometêicas formas de expressão cada dia mais sofisticadas, como sinais de que esse processo pode tomar rumos imprevisíveis nos tempos que hão de vir.

De fato, a extensão, diversificação e aprofundamento que o saber humano, as artes e a tecnologia vêm adquirindo em nossos dias, numa explosão de indagações, pesquisas e realizações incessantes, sugerem a suspeita de que o espírito humano estaria hoje, mais do que ontem, incendiado pelo fogo divino.

Compreende-se nessa perspectiva que a Educação, como processo global de criação do homem novo, esteja agora submetida a um trabalho contínuo de revisão e de recriação, na busca de formulações que ofereçam uma contribuição mais integradora para o desenvolvimento das gerações emergentes.

Entre os caminhos que se abrem, um deles retoma as pegadas de Platão quando marcava na *República* a diretriz de que as artes deveriam constituir as bases da educação. Esse pensamento encontrou na obra de Herbert Read, *Education Through Art*, a formulação sistemática que viria expressar todo um trabalho de reflexão e experiência pedagógica que floresceu sobretudo em escolas inglesas, da Segunda Guerra Mundial em diante.

Essa concepção do trabalho educativo integrado com o trabalho artístico, irradiando-se por diversos países, vem sendo explicitada, aprofundada, através da praxis escolar e de estudos teóricos. A concepção inglesa de *Art/Education* abre caminho para se reestruturar a educação em bases criadoras. Possui dimensões bem mais abrangentes que a concepção de Educação Artística, geralmente compreendida como ensino e prática de uma técnica de Arte.

Além do ensino de uma técnica artística, a concepção *Art/Education*, ou seja, de Educação Criadora, pretende desenvolver uma filosofia e uma tecnologia da educação em que ciência, técnica e arte, ao invés de se compartimentalizarem no conhecimento fragmentado do real, se integram de modo a, também, integrar esse mesmo conhecimento.

Não se trata, aqui, apenas de utilizar a atividade artística com fins instrumentais, ou como um fim em si mesmo. Na diversidade de realizações, que o último *Survey* da UNESCO sobre Arte/Educação procurou documentar, é possível identificar o mérito dessas colocações. Todavia, o *approach* inglês sugere uma sistemática de trabalho bem mais criadora, em que a atividade artística, integrada com as atividades científicas e técnicas, funciona, também ela, como fonte de conhecimento, permitindo que o educando, de acordo com o estágio de seu desenvolvimento, possa compreender as estruturas de todas as coisas, suas características, funções, simetrias e harmonias.

Assim, para o trabalho com os elementos básicos — terra, água, ar e fogo — a educação criadora estimula uma lógica de invenção em que as propriedades dos materiais são vivenciadas pela experimentação artística e tecnológica, simultaneamente com a verificação científica.

Essa proposta ultrapassa o conceito de educação artística, como disciplina obrigatória do currículo, situando-se antes como uma pedagogia para a formação do homem. Ao invés da visão atomizada do conhecimento e da cultura, uma dinâmica integradora.

Para o desenvolvimento dessa pedagogia, a educação dos professores requer profunda revisão, de modo a habilitá-los melhor à compreensão da tecnologia do conhecimento, adequada aos estágios de desenvolvimento de crianças e adolescentes, como também à percepção multidisciplinar das estruturas desse conhecimento.

Constituiria esse um dos maiores desafios à formação dos professores, já que após a pedagogia de ontem, calçada no *logos*, e a pedagogia de hoje, voltada para a técnica, deverão eles instrumentar-se, com uma formação polivalente, capaz de torná-los artífices da pedagogia de criação do amanhã, plasmando em vida as inspirações da faísca divina.

**ESTUDOS  
E DEBATES**

---

Convidado pela direção do INEP para elaborar a programação visual de suas atividades editoriais, o Prof. Aluísio Magalhães, da ESDI — Escola Superior de Desenho Industrial do Estado da Guanabara, entrevistado pela redação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, analisou a concepção do projeto sob sua responsabilidade. Além disso, externou suas observações sobre o papel do *design* no desenvolvimento do País e a formação de profissionais nessa área.

Eis a íntegra do depoimento:

P. *Na era da comunicação, os signos adquiriram nova dinâmica. Poderia esboçar uma conceituação do logotipo e sua função nesse contexto?*

R. Em primeiro lugar teríamos que examinar por que razão os signos adquiriram nova dinâmica na era da comunicação. E aí seria pertinente salientar a quantidade de informações à disposição do público. É de excepcional magnitude o repertório de informações a ser absorvido pela comunidade, através dos meios de comunicação novos — a televisão, o rádio — e

dos próprios meios antigos — livros, jornais, revistas.

Conseqüentemente, foi inevitável um processo de sistematização, de normalização dessa quantidade de informações que, pela sua alta freqüência, correriam o risco de não serem assimiladas. Nesse processo, a imagem passou a exercer um papel, de fato, preponderante. Daí o reconhecimento de que a comunicação neste século se caracteriza pela preferência centrada na imagem, em contraposição à palavra que atingiu o apogeu no Sec. XIX. Isso não quer dizer que a palavra desapareça, de modo algum, já que o processo cultural é um processo acumulativo e nunca eliminatório. Apenas dispomos de recursos novos para, em casos específicos, quando a freqüência é alta, usar uma informação numa codificação mais rápida. É então que se define a significação do sinal, a preferência por eles como informação visual, em lugar da informação expressa através da palavra.

Entretanto, já se observa que os sinais iconográficos, os sinais de leitura por *gestalt*, também adquiriram uma alta freqüência. E

aquilo que havia atingido um coeficiente elevado de singularidade, de originalidade, logo passa, já que o repertório é muito fértil, e aquela solução de ontem, hoje não é mais tão original e particular.

Que fazer então? Um dos problemas que mais nos preocupa em comunicação visual é procurar limpar aquilo que há dez anos era considerado uma forma limpa, diminuir a densidade de uma forma que até há pouco tempo era nova.

Nesse contexto, o logotipo exerce uma função-chave. Trata-se de um sinal construído à base de uma palavra, ou de uma sigla. Ou seja, é a maneira de particularizar a grafia de uma palavra ou de uma sigla em termos de imagem, pois, no momento em que se particulariza uma letra, agrupamos, ligamos ou interligamos letras, elas passam a constituir, além de letras, uma imagem. Não perdem sua leitura de letra e adquirem uma nova forma de percepção em termos de imagem. É justamente aqui tocamos num problema básico, o de alcançar o equilíbrio entre a informação nova que é visual e a legibilidade da letra. Nem tanto ao mar nem tanto à terra. É imprescindível obter o equilíbrio entre leitura, reconhecimento da letra, de um lado, e a introdução da informação nova, que é a particularização dada a ela, de outro.

P. *A elaboração de um logotipo, como todo trabalho de criação, implica uma gênese, uma idéia, um processo. Na construção do INEP, que idéia e critérios orientaram sua execução?*

R. Diante de cada solicitação que recebemos, nosso método de trabalho consiste, em princípio, na análise de alternativas que não contribuam para o adensamento da poluição, do ruído, de modo a abrir um caminho, o menos obstruído possível. Esta é uma das razões pelas quais examinamos detidamente a conveniência de um sinal puro, abstrato, descarregado de informação prévia, ou consideramos a viabilidade de um logotipo no sentido da formulação particular de um nome. Enfim, procuramos ter o cuidado de não contribuir com soluções de problemas em faixas muito adensadas.

Com relação ao projeto do INEP, foi esta uma das preocupações essenciais de nossa equipe. Acrescente-se neste caso o fato de que, em certas instituições e empresas, já existe uma disseminação de conhecimento bastante elevada de uma sigla como, por exemplo, a do INEP. Há, sem dúvida, uma freqüência alta de conhecimento dessa sigla, ou seja, o reconhecimento de que se trata do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Então, esse fato não pode ser desprezado, indicando que a solução poderia basear-se na particularização da sigla.

Logotipo, síntese da identidade visual do INEP

Essa particularização pode ser eficiente porque se acrescenta à formação INEP, já conhecida, determinada maneira visual de identificá-la. Esse ponto de vista foi firmado em nossa conceituação e trabalhamos em função dela.

Após a conceituação do problema, no caso, devíamos partir para um logotipo, entrando na fase de elaboração de caminhos, hipóteses, tendo em vista o tratamento a ser dado. No projeto do INEP, houve aquela preocupação que salientamos, isto é, a procura de um bom equilíbrio entre a leitura da letra da palavra e a liberdade conceitual ou formal da solução.

Outra idéia que norteou os trabalhos foi a concepção de estrutura, ou seja, ao mesmo tempo em que reconhecêssemos as letras compondo uma sigla, pudéssemos vê-la como um todo, uma estrutura articulada, armada, normativa. Esse conceito nos pareceu adequado a um Instituto que se preocupa com a análise e construção de sistemas educacionais, inter-relacionando na forma obtida as idéias de norma, ordem, sistema. Tentamos alcançar no logotipo do INEP o sentido de um todo, podendo ser visto como um todo formal, organizado, estruturado, independente da leitura que se pretendesse fazer. Para exemplificar, suponhamos que abstraíssemos totalmente a idéia de reconhecimento da letra e teríamos normalmente a percepção de uma estrutura bastante organizada.

Por vezes, esse processo de chegar à gênese, à idéia matriz, é complexo, demorado. Em outras ocasiões, é simples, natural, resultando em soluções extremamente claras, condicionado nos dois casos pelas características do problema que temos a enfrentar. E

depende muito, quando é claro, da maneira de conceituá-lo.

- P. *Até que ponto esse processo é predominantemente lógico, racional ou intuitivo?*
- R. O processo é simultaneamente lógico e intuitivo, desde que, a nosso ver, uma das características do *design* é a de ser uma atividade com um propósito dialético, aparentemente contraditório, paradoxal e realmente difícil que consiste em obter uma boa harmonia entre ordem e intuição, entre racionalização e criatividade. Sempre que obtivermos essa síntese teremos uma boa solução de *design*, já que se ela for demasiado racional, corre o risco de se tornar uma solução fria, sem empatia, repercussão. Por outro lado, se for predominantemente intuitiva, pode sacrificar a percepção gestáltica de síntese. Esse é o ponto nevrálgico do problema.
- P. *Quanto à programação visual das edições do INEP, poderia definir as características de sua concepção?*
- R. Essa questão é importantíssima porque segue exatamente o que observamos há pouco, pois, dentro do contexto adensado de informações a que já nos referimos, verifica-se de maneira clara que o sinal, seja logotipo ou símbolo, não é capaz de concretizar sozinho a identidade de uma instituição ou de uma empresa. Temos que reunir esse elemento de base que foi conceituado corretamente e estudar seu comportamento no universo de seu uso, incluindo sua relação com a tipografia, com as informações adicionais, o repertório de uso normativo, e, no caso do INEP, suas publicações periódicas, monografias, impressos diver-

tos. Enfim, para que a comunicação seja efetiva, o sinal é o ponto focal mais relevante. Todavia, não é menos importante o contexto, o sistema em que ele ocorre, o uni-

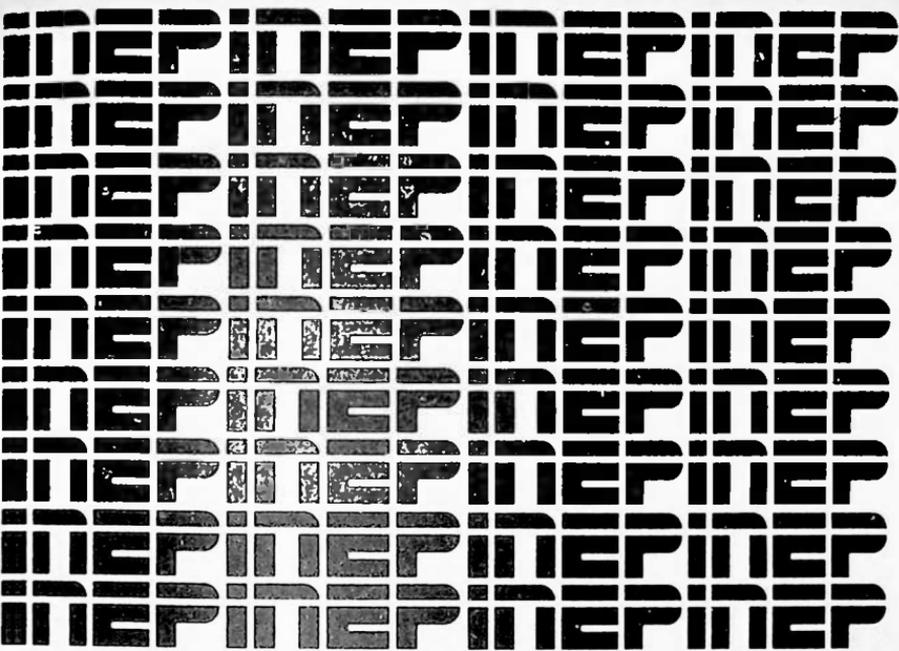
verso onde o sinal vai viver, cumprir sua função de comunicabilidade. A comunicação visual oferece as normas básicas para disciplinar esse universo.

220



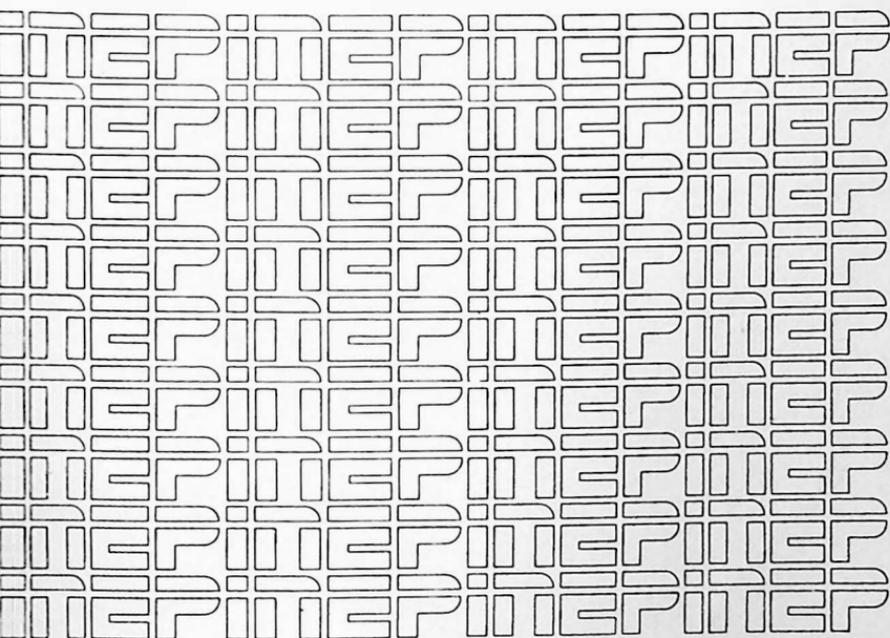
Logotipo sublinhado: gerador do sistema gráfico para o INEP

- P. *Já se tem salientado a conveniência de desenvolver a capacidade de aprender a ver para maior assimilação e valorização do que se vê, particularmente nas artes visuais. No que diz respeito ao design, como situaria essa preocupação didática, tomando por base o comportamento do público médio?*
- R. Em princípio, acreditamos que o público dispõe de uma capacidade de percepção muito mais alta do que se pensa. Teríamos que examinar até que ponto essa preocupação didática não esconde uma certa descrença no potencial desse mesmo público. Com relação ao *design*, proporíamos outra colocação: oferecer sempre formas coerentes, lógicas, construídas segundo um desenho e uma intenção precisa. Ter cuidado para não intoxicar, perturbar a percepção. Desde o momento em que se apresenta uma forma ordenada, correta, obedecendo a um raciocínio claro, a receptividade é tranqüila. Normalmente o público percebe e sente que assimila.
- P. *Os patterns como solução plástica para capas sugerem estrutura geométrica abstrata. Poderia explicar sua funcionalidade no conjunto?*
- R. Tendo o logotipo do INEP, independentemente de leitura, uma concepção bastante estruturada e formalmente elaborada, a partir dele podemos construir várias hipóteses de *patterns*, ou seja estruturas combinadas. Trata-se de uma sugestão versátil para uso em capa, com certa funcionalidade didática, oportuna aqui, pois oferece ao público a possibilidade de apreender a extensão formal desse logotipo, numa dinâmica de repetição. Em sistema de *patterns*, essa repetição não é redundante, monótona; pelo contrário, é enriquecedora. Enche os olhos do observador de uma estrutura formal que num momento *ótimo* é logotipo do INEP. A proposta então é dirigida a um período, suponhamos de alguns meses, em que o uso dos *patterns* vai ajudar na percepção mais ampla da significação formal do logotipo, que poderá ser depois utilizado com maior parcimônia ou eventualmente, desde que já cumpriu sua função enriquecedora, no sentido de ilustrar o dinamismo do processo.



221

Pattern: **composição a partir do logotipo**



Pattern: **composição a partir de uma versão out-line do logotipo**

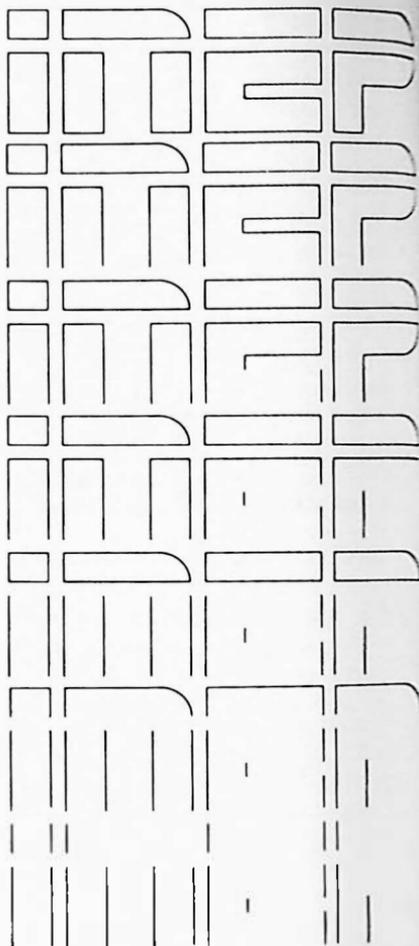
Cabe salientar, que essa formulação oticamente organizada que significa INEP guarda um potencial de estrutura dinâmica maior, ajudando na percepção da unidade. Nada impede que alguns continuem a ler sobretudo a sigla INEP, já que o nível de percepção varia de um indivíduo a outro.

222

P. Sendo o logotipo do INEP baseado nesta sigla, até que ponto teria havido opção por uma construção caligráfica impregnada de um estilo, como o oriental, por exemplo?

R. Realmente, o fato pode ser observado, pois o traçado de uma letra não constitui processo isolado, como aliás nada pode existir isoladamente. Mas, cabe salientar que de uns 10 anos para cá, com o advento da maior transformação ocorrida na imprensa depois de Gutenberg, qual seja a passagem da composição a chumbo para a composição fotomecânica, o repertório, o universo da letra adquiriu uma amplitude imprevisível. Para ser mais claro, até 15 anos atrás, o universo gráfico viveu do princípio gutenberguiano de que a letra era uma unidade, verdadeira, concreta, em chumbo, acoplando-se duas a duas, quatro a quatro, com formação de sílabas, palavras, frases. O sistema gráfico, o universo gráfico se baseava nisso. Houve grandes inovações como a do linotipo; em vez da letra era a linha que passava a constituir a unidade gráfica, mas sem fugir, basicamente, a do princípio de Gutenberg. Com o advento da fotocomposição, esse princípio foi abalado em seus fundamentos, de modo absoluto, pois a letra deixou de ser um objeto concreto para ser um filme. E conseqüentemente os problemas de relacionamento de uma letra com outra mudaram totalmente,

como, por exemplo, o espaçamento, as distâncias, a extrema variedade no modo de desenhar a



Exercício gráfico de decomposição de um Pattern

letra. Até há pouco, o desenho de uma letra nova no processo industrial era condicionado pelos custos operacionais imensos. Dificilmente alguém se aventurava a desenhar um novo alfabeto porque sendo bastante onerosa sua concretização, tornava-se praticamente inviável. Mas, com a revolução profunda da fotocomposição, desenhar qualquer letra, preparar o filme e transpor o alfabeto em fotocomposição, hoje, é o que há de mais simples no mundo. Daí a euforia que se observa com o fenômeno das letras *display*, perfeitamente executáveis em termos de produção industrial. Então, as influências começam a se manifestar, formas antigas, orientais, árabes, romanas, góticas etc., desfrutando-se de uma liberdade criativa na concepção de letras que antes era inviável. Esse fato deu outra dimensão ao universo caligráfico, pois na verdade o processo gutenberguiano limitou bastante a riqueza de diversificação caligráfica e o novo universo da fotocomposição reabriu esse potencial. Além disso, novas exigências de tecnologia, como por exemplo os computadores, determinaram a criação de alfabetos especiais para leitura magnética.

P. *Como situaria o papel do design no quadro do desenvolvimento brasileiro, tendo em vista a tomada de consciência que se observa entre nós de sua funcionalidade, seja na produção industrial, no comércio ou na comunicação de massa?*

R. Esse problema é de extrema relevância, porque está acontecendo no Brasil um fenômeno diante do qual temos que apurar um sentido profundo de responsabilidade. É que o País inicia seu processo de desenvolvimento mais acelerado justamente no momento histórico

em que dispomos de conhecimento e do acesso a fontes de conhecimento que permitem resolver até certo ponto os problemas. E corremos o risco de não fazê-lo de modo correto. Em outras palavras, não temos uma tradição de *design* no Brasil porque até recentemente não havia lugar para preocupações maiores entre nós com a tecnologia da informação, com a clareza da leitura, exigência essencial de comunicabilidade.

223

Então, o trabalho a realizar nesse campo é imenso, sendo inestimáveis as possibilidades de resolução de problemas. A conjuntura, evidentemente, atravessa aqui um estágio anterior ao europeu. Enquanto na Europa os profissionais do *design* lutam para convencer os empresários da necessidade de rever, revitalizar suas formas de comunicação antigas, tradicionais, no Brasil lutamos para convencer o empresário de que é preciso criar, a partir de zero, a identidade da empresa, sua forma de comunicação com o público. A postulação é bem diferente.

P. *Nesse quadro, como definiria a formação de pessoal, a preparação da mão-de-obra especializada para o design?*

R. Aqui temos vários pontos a analisar. Como se sabe, a atividade profissional do *design* é recente, no sentido de que corresponde a uma necessidade de nossa época e mais recente ainda tem termos de atividade autônoma caracterizada. Em conseqüência, a organização pedagógica para a formação do profissional que irá exercer essa atividade não atingiu ainda um nível de institucionalização amadurecido. A maneira de conduzir o aprendizado não alcançou padrões estáveis como acontece com a Engenharia, a Medicina, ou

seja, determinadas áreas de atividade em que o cabedal de codificação é tão amplo que se torna mais fácil traçar caminhos para a formação de um profissional.

No caso do *design* é mais difícil, sobretudo num País que emerge no processo de desenvolvimento, com características e necessidades ainda a serem verificadas e analisadas com maior cuidado. Como formar esse profissional para atender a essa natureza de problema é uma questão difícil de responder. A única observação a registrar pela sua evidência é a de que se poderia tentar uma formação quanto possível ampla, não tanto especializada, habilitando profissionais que pudessem ter uma visão de conjunto do problema brasileiro, preocupados com questões sociológicas, antropológicas, culturais, sem cair como aconteceu em países altamente desenvolvidos, no picoteamento do *designer* que é especialista em letra, em cadeira, em vidro, em eletrodoméstico. Estamos na fase do profissional capaz de atuar numa faixa muito ampla, devendo ser ao mesmo tempo generalista e especialista. Outra vez aparece aquele problema do equilíbrio como vimos em relação à dosagem entre intuição e racionalização no processo do *design*. Ele tem que ser um generalista, um humanista e um técnico, capaz de resolver objetivamente um problema, mas capaz de conhecer a repercussão social desse problema ou dessa solução.

P. *De acordo com as necessidades da produção, do comércio, dos meios de comunicação, seria possível diversificar a formação desse profissional em dois níveis: médio e universitário?*

R. Até mais, além do nível universitário, deveríamos ter provavel-

mente os *meta*, ou seja a formação de profissionais que atenderiam ao contexto do desenvolvimento de São Paulo, diferentes dos que iriam atender aos problemas de Sergipe. Do Amazonas a Goiás, de Pernambuco a Porto Alegre, a problemática é diferente. E aí seria necessário dispor de quadros dentro de uma visão de conjunto da realidade brasileira, mas com profissionais preocupados com setores ou regiões para atendimento de problemáticas afins. E os *meta* seriam exatamente os profissionais que deveriam ser estimulados no Brasil, profissionais que estivessem preocupados com a solução do problema específico de uma região, mas também sensível à percepção do todo em que essa região se insere. E que fossem pessoas dotadas de uma certa inquietação ou intuição prospectiva quanto aos destinos de tal empreendimento, ou quanto ao desenvolvimento de tal área que pode determinar essa ou aquela repercussão, inclusive em nome da unidade cultural brasileira, na tentativa de estabelecer um desenho dessa unidade que corremos o risco de perder. E não é pequena a responsabilidade do *design* neste particular.

P. *Até que ponto uma visão brasileira do design seria viável, tendo em vista a diversidade de implicações, sobretudo no mercado exterior?*

R. Essa tese foi debatida em seminário da Sudene realizado em Recife. Defendi então o ponto de vista, a princípio pouco compreendido por uma parte dos debatedores, mas com boa aceitação pelo público, de que haveria um certo perigo, um provável erro nessa política de que é preciso criar o *design* de exportação. O *design* de exportação é mera consequência. Antes, é preciso criar um sentido

do *design* global dentro do País. E aí ele emerge como consequência, naturalmente, porque vai carregado de alguma coisa fundamental que se chama autenticidade. E isso não se improvisa. Então, acreditamos que o que deve ser feito é programar a formação de quadros, oferecer estímulos, dentro da realidade brasileira, de nossas necessidades, e teremos inevitavelmente o potencial do produto de exportação autêntico.

P. *Uma das contribuições mais significativas da pedagogia inglesa em nossos dias é a concepção Art/ Education como processo de formação global do educando. Essa concepção vem repercutindo na pedagogia de vários países, inclusive no Brasil, através do Movimento das Escolinhas de Arte. Poderia caracterizar a contribuição de sua especialidade na vida da escola, aí compreendidos o desenvolvimento integrado do currículo e o ambiente?*

R. A contribuição pode ser imensa. Temos que examinar aqui dois aspectos do *approach* correto dos ingleses. Um é o de que *Art/Education* proporciona à criança, ao adolescente, enfim ao homem, desenvolvimento, uma visão integrada do processo cultural em termos do que são as informações teóricas, práticas, visuais e o universo se amplia enormemente. Nesse particular, é fantástico o que a comunicação visual, o *design* pode oferecer no encontro de certos meios, na adequação, no equilíbrio entre informação visual e informação teórica. O outro aspecto relevante é o de que a comunicação visual poderia contribuir significativamente na elaboração do instrumental didático, sobretudo nas etapas iniciais

do processo educativo, desde o jardim da infância, oferecendo-se formas convenientes, gratificantes aos olhos limpos da criança. E portanto ajudar a criança a não deturpar aquilo que originalmente ela possui limpo. E essa constitui uma das tarefas mais difíceis porque justamente na faixa que se estende do fim da primeira infância aos anos iniciais da segunda é quando a capacidade de captação da criança mais se acentua e, simultaneamente, é quando os índices de escolarização atingem níveis mais altos. E nem sempre se pode contar com pessoal docente atento a esses aspectos. É nessa faixa etária que o ser humano absorve mais as informações que lhe aparecem, que as antenas estão mais aguçadas, havendo maior limpidez de percepção. Nenhum preconceito, nenhuma deturpação, nada errado. Então, justamente nessa hora é que o educando deveria receber a informação mais limpa. E precisamente é talvez o momento em que ela seja menos limpa, já que num país como o nosso, com a multiplicidade de problemas elementares a resolver, seja difícil imaginar que nas escolas espalhadas ao longo do território nacional, especialmente no interior, na ponta dos dedos dessa trama didática do ensino, se possa ter um nível pedagógico realmente bom, adequado daqueles que oferecem informação a crianças e jovens.

P. *Evidentemente, essa colocação se aplica ao dia-a-dia da escola, ao trabalho normal da sala de aula, aos móveis, ao equipamento didático, aos trajes escolares, à programação de exposições, trabalhos e ao ambiente físico da escola...*

R. Sem dúvida essa noção é fundamental. Implica a noção de cor, por exemplo. Não tem sentido es-

perar que a criança, só depois de muitos anos, se aperceba de repente que existe um fenômeno ótico, que esse fenômeno é comandado por regras. Em certas áreas, como no ensino da Matemática houve progressos significativos, hoje bem mais correto e coerente do que há 15 anos. Mas, parece que em certos domínios da percepção a evolução não se verificou igualmente. Assim, por exemplo, na aprendizagem das técnicas básicas da leitura e da escrita, em que os desenhos propostos à criança nem sempre são apresentados em forma correta, precisa, econômica, limpa. Em certos casos, só mesmo a criança, com tanta pureza de isenção, poderia reconhecer as formas deturpadas gastas pelo uso freqüente, impressas com falhas pelo mimeógrafo. É nessa faixa sobretudo que a contribuição do *design* poderia ser de grande eficácia na prepara-

ção do instrumental auxiliar do professor, já que não se pode exigir dele que resolva sozinho esse tipo de problema, que ele seja um bom desenhista, que tenha a percepção de que o traço deva ser econômico, que a forma receba um tratamento também econômico.

Enfim, parece que não temos desenvolvido ainda, suficientemente, uma consciência exata desses problemas na vida da escola. E é provável até que não tenha havido tempo para compreendê-los. Estamos procurando resolver ainda problemas mais elementares como oferecer vagas a todas as crianças que estão fora da escola. Todavia, não se veja pessimismo nessas observações. A intenção foi apenas a de alertar, para certa responsabilidade, no processo de desenvolvimento da sensibilidade da criança.

O tema criatividade é próprio para com ele se proceder a uma porção de desmistificações. Por exemplo: qual o valor real da tradição, da autoridade, da norma externa, da sociedade, do "nomos", enfim? Qual a significação de ensinar e de aprender, de educar e de educar-se, da alteridade e da autonomia? O que caracteriza a nossa época, do ponto de vista histórico, é exatamente a necessidade de rever essas instâncias. Não que o valor e a forma a elas atribuídas no passado constituíssem mistificação, pois, ao contrário, durante longo período da história, esse valor e essa forma desempenharam uma função necessária. A sua perduração é que representa uma impostura, agora que a criatividade foi finalmente erigida em instância maior da cultura e da sociedade.

### **Sócrates, criação livre?**

A nossa época adquiriu a consciência de que a cultura e o próprio homem têm de ser re-inventados, enquanto outras épocas acreditaram

que devia ser conservada a cultura, e descoberta — ou redescoberta — a imagem do homem segundo a qual ela foi criada. Sócrates inventou a Razão, como já se disse, mas apenas para descobrir, dentro dela, uma essência eterna, que o seu discípulo Platão veio a consubstanciar, depois, nos Arquétipos. Razão para conhecer-se — "conhece-te a ti mesmo" — e, no fundo de si mesmo, sob a forma de reminiscência, o rastro das Idéias. Para Platão, por isso mesmo, aprender era recordar: não o legado do homem, mas a pegada das Essências. O seu mestre, Sócrates, por mais que lhe devam a cultura e a educação, foi menos libertador do homem do que pode à primeira vista parecer: a sua "maieutica" representou muito mais o método de assimilação que de criação livre. Se era verdade que, no método socrático, nada era apreendido sem a adesão livre do discípulo, também era verdade que se elaborava, através dele, muito mais que a criação de novas verdades do homem, a adesão à verdade do mestre, como instância intermediária entre a razão individual do aluno e a Razão universal. A razão socrática abre o caminho para o Absoluto, mas não para a história; ela soube ir do contingente ao

\* Professor de Filosofia da Educação no Mestrado de Educação da Fund. Getúlio Vargas e de Planejamento Educacional do Mestrado de Educação da Univ. Católica do Rio de Janeiro.

transcendente, do concreto ao abstrato, do particular ao geral, do homem aos arquétipos, mas não conseguiu compreender que o absoluto se encarna na história, e que os indivíduos, como seres particulares, não se opõem ao absoluto, mas representam as suas multiplicadas aparições ao longo do tempo. Sócrates libertou o educando da autoridade do educador, mas não dos valores que o educador representa.

A grandeza do mestre estaria 1.º) em purificar-se para poder contemplar as idéias (nisto consistia a dialética de Platão), e 2.º) em criar um método que permitisse aos discípulos seguir o mesmo itinerário.

Os equívocos de Sócrates se devem às limitações inevitáveis da perspectiva de sua época. Antes de tudo, o mestre não chega, jamais, a ser a transparência dos valores que o transcendem, e ao aluno, como objetivo de ambos na educação. A purificação do indivíduo, alcançando-se ao absoluto por cima da sociedade e da cultura constitui uma ilusão que a filosofia e a psicologia moderna desbarataram, como o demonstram, por exemplo, a teoria da personalidade básica do antropólogo Kardiner ou a teoria de campo do psicólogo social Kurt Lewin.

Em segundo lugar, o absoluto não existe só fora de nós, nós o construímos. Por isso, poderíamos dizer que Sócrates representou uma vertente da cultura humana, e que nós estamos criando a outra. Ele descobriu o homem — nós estamos tentando inventá-lo. Este seria o significado mais profundo, por exemplo, do existencialismo.

### **A Arte: busca do absoluto no particular**

Redescobrimos o particular, o concreto, o corpo, o indivíduo. A arte

é a busca do absoluto no particular, e mais: ela é a busca do absoluto no indivíduo e não na esfera do universal em que ele se perde. Sócrates criou o Si-mesmo (uma espécie de antecipação do *Pour-soi*) e libertou o homem da autoridade que não emerge da própria razão. Mas o Si-mesmo do filósofo grego era apenas o espelho em que as Idéias se miravam. Para nós, hoje, o Si-mesmo é fonte de valores e de essências. Para Sócrates o Si-mesmo era o Universal que vinha habitar o homem, para nós ele é o particular que vai enriquecer a história. A liberdade que Sócrates criou tinha um nome: Razão. A nossa se chama criatividade, que não só é fruto da razão (como instância da universalidade) mas da Existência assumida pelo indivíduo como aventura de sua consciência interrogativa. Para ele, a Razão era a força necessitante por excelência. Entretanto, Freud descobre o Eros, os filósofos modernos descobrem a Existência — isto que está contundentemente aí, o Dasein de Heidegger, a vida toda se abre em possibilidades que não são só as da liberdade, ancorada na Razão, como também as da Existência, como intencionalidade e como originalidade radical. O indivíduo é, em certo sentido, o absoluto. Sto. Tomás o compreendeu, ao dizer que o geral não existe, só o indivíduo; e, ainda, que o indivíduo é inefável pelas riquezas que encerra.

Se nós lhe dermos a solidão, o indivíduo redescobrirá a sociedade. Se lhe assegurarmos liberdade, o Si-mesmo descobre a transcendência dentro de sua própria obra. Se o deixarmos fazer, ele faz o ser. Se lhe concedermos o lazer, ele realiza o único trabalho que muda a qualidade da vida. Se lhe dermos a autonomia, ele reinventa o mundo. Por tudo isso, o imaginário da criança — a ser preservado na idade adulta — constitui a única fonte de

renovação possível. Alfred Marshall — economista inglês do fim do século passado — com muito mais juízo que muitos dos economistas modernos, afirmava, sabiamente, que “uma educação geral é preciosa, mesmo se não tem aplicação direta, porque ela torna o indivíduo mais inteligente, mais preparado, mais seguro no seu trabalho, corrente; eleva a qualidade de vida, durante e fora de suas horas de trabalho, contribuindo, de maneira importante, para a produção das riquezas materiais”; “postas à parte a faculdade de percepção e de criação artística — acrescentava ele — pode-se dizer que o que torna os trabalhadores de uma cidade ou de um país mais eficientes que outros, é sobretudo o nível superior de inteligência geral e de energia, já que não são especializados, numa função, qualquer que ela seja”.

### Logos, Tecné, Eros

Muitos economistas modernos — embora não os mais lúcidos — só se preocupam com a educação técnica, oposta à educação geral ou preponderante em relação a ela. Ora, a verdadeira significação da Técnica, surgindo, prospectivamente, da cultura moderna, consiste em converter todo agir em fazer, e todo fazer em agir, mediante uma *praxis* integradora do espírito e da matéria. Se a técnica é o domínio do fazer, este, por sua vez, representa o ponto de encontro entre a matéria e o espírito, o ser e o mundo, a contemplação e a ação. Por ele — o fazer — é que as coisas vêm a nós, devidamente apropriadas pela nossa *praxis*, e são depois devolvidas ao mundo externo com o selo de nossa criatividade. Nós só sabemos o que fazemos e não fazemos senão o que sabemos.

O fazer é a experiência que retorna da percepção e se materializa na criação. Percepção, concretização (isto é, redução do universo ao in-

dividual), expressão, eis o périplo realizado pelo processo criativo — na arte e na educação. Graças a ele, arte e educação, como processos, se tornam conceitos coextensivos. Não existe arte na educação: existe arte-educação, a educação como consciência artesanal, como *opus*, como identificação do *homo sapiens* com o *homo faber*, do *logos* com a *tecné*. Enquanto a educação tradicional se caracterizava como obra do *logos*, e a mais recente se assinala como obra da *tecné*, prenuncia-se a do futuro como integração dialética do Logos, da *Tecné* e do Eros, este último reconciliando entre si os dois primeiros, e indo além deles, como busca do humano como criação gratuita, que não obedece aos *a priori* do *logos*, nem à mera funcionalidade da *tecné*.

### Nível experiencial

Dentro desse quadro, é extremamente importante a função da experiência. O nosso fazer tem sempre o nível de nossa experiência, seja ela qual for. Como o ser é a existência que se assume, a nossa *praxis* é a nossa criação. Isso, tanto no plano imaginário como no plano real, na medida em que os dois são um só. Através do fazer, a nossa existência se assume, antes de mais nada pela imaginação: o Homo Faber é o único em que o ser e o fazer se confundem, imediatamente, *com e pelo* imaginário. Qualquer pessoa se movimenta num universo construído pelas suas imagens, e enquanto alimentado por estas, num espaço de criatividade. É sempre nova a imagem, originariamente, isto é, no momento em que ela está rente, sem qualquer intermediário, com a percepção, e entregue ao dinamismo desta. A imagem capta e ao mesmo tempo escamoteia o real; assimila-o e “falsifica-o”. A arte é uma falsificação na medida em que ela não reporta os seres co-

mo são na natureza, mas como os faz o nosso imaginário que é, por isso mesmo, o homem acrescentado à natureza e, em certa medida, à própria cultura.\* Quando Fernando Pessoa julgava o poeta um mentiroso, e procurava "mentir" a si mesmo usando diferentes pseudônimos, em diferentes obras, ele sabia que cada um desses pseudo, desses falsos, era a verdade de uma fantasia múltipla e incansável. Quando Oscar Wilde dizia que a natureza imita a arte, mostrava a raiz deste processo pelo qual a natureza vista é a natureza na qual estamos nós próprios — seus contempladores — investidos como seus criadores. Nós somos criadores do que vemos. Daí nasce a ambigüidade dialética da cultura, e os seus movimentos contraditórios, de descobrir e de ultrapassar. A cultura é um sistema de significações repassadas de tal ambivalência. Nós significamos o mundo que nos significa.

### O mundo e o mito

Os mitos têm de comum a superfeição. A realidade é traída pela cultura, da mesma forma que na cultura a realidade se traduz. A consciência dos fatos é imediatamente a superfeição dos fatos. A consciência aperceptiva engendra, na própria percepção, o processo gerador do mito. Toda obra de arte representa a reconquista da realidade fora dela, por assim dizer, no espaço da liberdade e da invenção que é a contribuição do artista à elaboração da própria realidade. A cultura também é dialética. Informa-a uma dupla intenção: a de descobrir e a de transcender; a de refletir fatos e a de projetar arquétipos; a de ser, ao mesmo tempo, reflexa e tensional. O mito e o mundo de certa forma se confundem, em conse-

quência do caráter ao mesmo tempo intencional e interrogativo da consciência, simultaneamente reveladora e escamoteadora da realidade.

Usando uma imagem de Sartre, a consciência "é uma "pente glisante", pela qual ela corre, imantada, para o *En-soi*; o *En-soi* é o *Néant do Pour-soi*. "O *cogito* conduz necessariamente fora de si; se a consciência é um declive escorregadio sobre o qual não é possível instalar-se sem logo se achar inclinado para fora, sobre o ser-em-si, é que ela não tem nenhuma suficiência de ser como subjetividade absoluta, ela reencaminha, de saída, à coisa." Mas, por outro lado, a realidade do *Pour-soi*, é a neantização do ser "e o *Pour-soi* aparece com uma miúda neantização que toma a sua origem no seio do ser; e basta essa neantização para que um *bouleversement* total aconteça no *En-soi*. Esse *bouleversement* é o mundo."

Entretanto, a nossa concepção diverge da de Sartre. Ao *bouleversement* (o mundo), eu preferiria o *mito* (realidade e cultura), e a *temporalidade* (ser e tempo), com outra óptica. Voltaremos à análise da temporalidade.

### Liberdade de olhar

Depois de tudo isso, temos de reconhecer que a pedagogia é, antes de tudo, liberdade de olhar. Deixar ver, deixar expressar-se, consentir no tateamento, na busca fora dos trilhos dogmáticos, reconhecer-se, cada um, enfeudado numa visão a longo termo viciada, que precisa libertar-se pelo contato com outras visões, especialmente as mais virgens, que são as mais jovens. Precisamos revolver a didática, substituindo o método que institucionaliza a indução professor-aluno, pelo método que promove o encontro dos dois no espaço da consci-

\* A cultura se refere ao imaginário que, entretanto, ultrapassa o próprio imaginário.

ência interrogativa. Veremos que a interrogação é mais vigorosa nos jovens porque sobre eles não se acumulou ainda a poeira das capitulações; o jovem é bravamente fiel ao universo que ele cria. Para reflorescer a árvore da civilização, só a enxertia de suas inquirições cheias de radicalidade e originalidade na velha cepa ameaçada de apodrecer. Veremos que temos tanto de aprender com a pergunta das crianças e dos jovens, quanto eles, com as nossas respostas. Terminamos nós próprios perguntando mais que respondendo, e isto é a vitória final da juventude, de sua *audaciosa ignorância*, expressão apenas de sua procura confiante e enérgica do futuro. É isso o que quer dizer Margaret Mead, no seu livro mais recente, sobre a geração jovem em nossos dias, ao declarar que, ao contrário do que a caracterizava noutros padrões de sociedade, ela está destinada a ensinar e a conduzir as velhas gerações.

Voltemos à imaginação. Quando abertas reproduz, ela é, basicamente, memória. O que acrescenta a esta, em tal caso, é a subjetividade que a colore, que a singulariza, fazendo da própria imagem lembrada uma criação nova, segundo o dinamismo que acabamos de assinalar. Imaginação, na raiz, é o que eu coloco de mim nas coisas e nas pessoas, no momento — e na medida — em que eu as assumi pela experiência.

As coisas são apropriadas criadoramente pela percepção. Depois, como tivemos a oportunidade de lembrar, elas são devolvidas ao mundo externo, modificado pelo nosso filtro. Acontece que esse filtro é constituído de percepção e de ação, a primeira completada pela segunda. Um exemplo do poder modificador da percepção pode ser extraído da aprendizagem de

língua estrangeira. No laboratório de sons, percebemos o som emitido, e o repetimos. As repetições são inicialmente defeituosas, mas vão-se aperfeiçoando até a repetição limpa e exata. Por que gravamos nossa voz, repetindo o som que ouvimos? Porque só o falar dá eficácia ao ouvir. Toda experiência é decisiva quando é assumida pelo corpo segundo um processo operatório.

### Conceito de criatividade

231

Resumindo, podemos dizer que a educação é, filosófica e sociologicamente, *criatividade*, e que esta é um processo no qual estão envolvidos fundamentalmente os seguintes conceitos: a) o da existência assumida; b) o da imaginação como força pela qual a existência assume os objetos, assumindo-se a si mesma, modificando-os e modificando-se; c) o do *nível experiencial*, como a linha de integração entre o exterior e o interior, o objetivo e o subjetivo, o ser e o fazer; d) o do fazer, como um artesanato da consciência aperceptiva e operatória; e) o da dialética entre o agir e o fazer. O agir, na filosofia tradicional, era o fazer, na ordem dos valores, e o fazer, o agir na ordem da matéria. Ora, segundo a fórmula há pouco enunciada, o fazer e o agir se fundem, de modo que os valores saem das mãos do *homo faber* tanto quanto entram no espírito do *homo sapiens*. O ser é o fazer; f) finalmente, existência assumida é liberdade. Está associada a essa liberdade a confiança, por vezes uma confiança trágica. Depois que o aprovado, o estabelecido, o tradicional, trouxeram a estabilidade e a segurança por décadas ou séculos, elaborar uma nova imagem do homem e sobre ela construir novas esperanças constitui um ato de coragem, semelhante àquele "otimismo trágico" de que falava Mounier. É esse ato de coragem singela e trágica que pratica qualquer

artista, e como ele, todo criador autêntico.

### **A criança vê deformidades**

232 A professorinha que tem medo dos elefantes ou das flores inventadas pela criança, porque destroem as suas harmonias, tem medo das imagens novas que estão surgindo no único celeiro da criação — que é o imaginário. A professorinha que desenha primeiro, para a criança desenhar depois, segundo o seu risco — seja para reproduzi-lo, seja para colori-lo — é a autêntica representante da sociedade, que só sabe trabalhar com o estabelecido, o que já aprovou, o que assegurou estabilidade. O medo às garatujas da criança não é só o medo ao “feio” — embora também o seja — é o medo ao novo: é a crença inconsciente de que o feio de agora poderá ser o belo de amanhã; e também que as formas tortas saídas da mão da criança poderão exprimir, amanhã, a recusa ao “certo” de hoje; mas também, algumas vezes, o medo de que as deformações sob o lápis da criança sejam as que existem na realidade, escondidas nas formas “perfeitas” de uma arte escamoteadora. A criança vê fraturas, deformidades, aleijões, que existem, de fato, e que os bem-pensantes procuram dissimular. E, outras vezes, essas fraturas representam a sua rebeldia contra os linearismos com que se exprime o estabelecido muito limado e polido pelo “senso-comum”, que é como os bem-pensantes chamam o lugar-comum.

### **Os criadores não têm medo**

Quando Picasso resolve fazer um rosto com dois rostos superpostos, ele não infringe só os cânones da arte acomodada: ele agride os restos de hipocrisia da sociedade vitoriana que, mesmo quando já tinha

deixado de ser bela, ou feliz, não teve a coragem de renunciar à aparência de que ainda o era. Esse inconformismo de um pintor exige tanta coragem quanto a do estadista que muda os rumos da história. Picasso vale De Gaulle.

Pode parecer que exagero. A coragem do estadista ou do guerreiro seria infinitamente maior que a do pintor com o seu inofensivo exército de pincéis. Sim, e não. Sim, porque os riscos aparentes do artista são menores: alguns têm ido parar na guilhotina ou na cadeia, é verdade, mas a maioria apenas irrita os conformistas, sendo que muitos os divertem. Um fenômeno de nossos tempos (que aparentemente repete outros, como o da Grécia do século V ou a Renascença) é que o artista, frequentemente, se tornou parte e cúmplice da alta sociedade, exatamente a camada mais densa do conformismo social. Para não ter de sofrer os artistas, a sociedade os incorpora — mas tem o cuidado de, antes, etiquetá-los devidamente. Só porque são artistas, eles podem transformar a imagem do homem e do mundo. Com esse carimbo adquirem o privilégio da imunidade, mas a própria sociedade se imuniza do contágio da criatividade. O emblema sorridente, colocado no peito dos artistas, na verdade arde como um estigma de uma chaga. A sociedade condecora os criadores para que a deixem em paz.

Pode ser simpático a muita gente, inclusive artistas, que se atribua a estes o privilégio da criatividade. Mas a verdade é que a criatividade não é especialização, mas a condição do homem. Os comunistas na Rússia promovem, com perfeita eficiência, essa especialização: ficham os seus artistas, escritores e intelectuais, separam-nos numa colônia ou numa associação de escritores, e passam em volta dessas

organizações, amavelmente, uma barreira de arame farpado. A associação e a colônia constituem, ao mesmo tempo, a caracterização da condição do artista e o limite de sua liberdade. A criatividade, ao contrário de tudo isso, precisa ser resguardada em todos os níveis e modalidades da educação.

Abaixo a formação profissional que opera, por exemplo, com as "séries metódicas" — como as adotadas antigamente no SENAI — pelas quais os adolescentes e jovens se tornavam escravos do projeto de seus patrões e, liminarmente, demitidos de seus próprios projetos. Abaixo a visão estereotipada de Deus, do Estado, do homem, da sociedade — e de todo o trivial em que nós gastamos esse valores supremos. Abaixo os *caligrafistas*, os *puristas*, os *burocratas*.

E bem haja as imperfeições que reconstroem a imagem do mundo. As pontes tortas desenhadas pelas crianças de 4 e 5 anos — pontes que, entre uma margem e outra, têm a flexão do sonho; sabe-se lá que arquitetos elas darão!

### **Pedagogia: arte do re-começo**

A nossa pedagogia deve ter a coragem de ser a arte do re-começo. Pedagogia da dúvida em relação ao constituído, da esperança em relação ao que se está constituindo. De companheirismo entre mestres e discípulos, irmanados por essa dúvida de modéstia e de sabedoria. Ela deve incentivar a solidão, a experiência, a coragem e a autenticidade. Esta palavra de que se usou, durante tanto tempo, com uma frequência epidêmica, essa palavra, *autenticidade*, significa existência assumida, para voltarmos, mais uma vez, a essa expressão.

Precisamos instaurar a pedagogia do *projeto*, o qual não se situa ape-

nas na escola, mas em todos os en-  
gajamentos de nossa *praxis*. Abaixo a hegemonia da escola na educação. Somos a favor de uma *paideia* secretada da própria *politheia* e por esta articulada.

A cultura antiga achava que a sociedade deveria ser conservada, 1.<sup>o</sup>) porque julgava que suas raízes eram eternas (Deus ou um Princípio semelhante — como as Idéias de Platão — representado pelo Príncipe, na ordem política, ou pela legalidade interna das coisas, na ordem cósmica), 2.<sup>o</sup>) porque a cultura, tal como estava constituída, representava para os que eram os seus detentores exclusivos — as classes dominantes — a base dos privilégios em que se firmava essa dominação, e a própria justificação deles; repasto de que eram os únicos usufrutuários, e instrumento de racionalização.

Hoje, certo tipo de ignorância deliberada e audaciosa substitui a dependência erudita. Fenômeno que só se tornou possível no momento histórico em que se arruinou no indivíduo a adesão aos valores constitutivos da sociedade. Nesse "corte epistemológico" (para usar a expressão de Bachelard) vem a florescer a fé na criança como o mais descomprometido dos seres do universo histórico — e por isso mesmo o mais apto a inventar um outro. No mundo em que a Universidade agoniza, como instituição, as Escolas Maternais despontam como uma nova aurora do homem.

### **Ignorância criadora**

Parece-nos, em certa medida, que os criadores ignoram o *En-soi* (o Ser), interessando-se, sobretudo, pelo *Pour-soi* (a Consciência). Entretanto, na filosofia sartreana, brota a consciência como poder neantizante do *En-soi*. *Être ce qu'on*

*n'est pas et n'être pas ce qu'on est.* A temporalidade significa *projection de soi en evant de soi*. Para Valery, o homem é o *creux toujours future*.

Há outra *saber* da "ignorância" criadora, um saber contra *ab alio*, no registro nietzschiano. Em vez de saber, o homem inventa a vida (espírito dionisíaco).

**234** A criatividade assinala a analogia, embora remota, entre o niilismo (Nietzsche) e a neantização (Sartre), mas inclui dois momentos diferentes da perspectiva existencial.

Nos séculos XVIII e XIX, a ignorância era a única coisa que não se perdoava ao indivíduo civilizado. Era extremamente importante saber tudo o que os outros tinham feito e pensado e, quase nada, sobre o que cada um seria capaz de pensar e fazer a despeito dos outros. Atualmente, superada a obsessão erudita, e tida por arcaica a atitude que a gerou, nós vivemos uma época de *ignorância criadora*.

No campo da educação, Dewey compreendeu o valor positivo da imaturidade. Ela não representa só ausência de acabamento (ilusório) — daquilo que, em termos relativos, é próprio do adulto — como sobretudo a possibilidade de chegar a acabamentos diferentes e talvez melhores que os atuais. Rejeitam deliberadamente o *En-soi*, para afirmar o *Pour-soi*. Esse triunfo do Si-mesmo se chama criatividade.

Todo problema é o de saber como se faz a cultura de um homem. De quanto ele precisa de si mesmo, dos outros e da norma que porventura transcenda a ambos. Várias ideologias coexistem, com a predominância eventual de uma ou de outra, segundo o momento histórico, que sustentam a prioridade de cada

uma dessas instâncias. Prioridade dos outros — Marx e Durkheim; ou do Si-mesmo — Freud, de um lado, e os existencialistas de outro; da Norma transcendente, Deus ou qualquer dos mitos que o mascararam: a Razão, o Poder, a Nação, a Raça — como foi o caso do nazismo. Muitos são os que hoje tentam uma síntese dialética entre o Eu, a Sociedade e o *Nomos*. A grande significação da arte na educação consiste, a meu ver, em fixar, de modo concreto, o valor do indivíduo como fonte primária de criatividade.

Pode parecer contraditória essa observação, tendo em vista o caráter notoriamente societarista de nossa época. Onde o valor do indivíduo numa sociedade na qual ele está esmagado pela burocracia, pelo Estado, pela massa? Antes de mais nada, não há necessariamente oposição entre o processo societário e o processo criativo que tem no indivíduo a sua fonte, como podemos ver no exemplo histórico da polis ateniense do século V a.C. Quase todas as grandes filosofias sociais, de resto, procuraram essa conciliação. Há contradição, sim, entre um estílo societário estabelecido de uma vez por todas e apoiado exclusivamente na autoridade das gerações adultas. A isso é que se chama, depreciativamente, o *Establishment*. E a prova de que não se comete contradição ao se sugerir que a nossa época se caracteriza pela irrupção do indivíduo como fonte de criatividade — contra todo o aparato coletivista e totalitário que, no entanto, constitui sua aparência mais ostentosa — é notar que a grande luta que enfrentam hoje todas as regiões do mundo é contra o *Establishment*. O que se pretende é dar chance à consciência original que só pode surgir do corte no "continuum" social, produzida pelo indivíduo e

pela força aperceptiva das novas gerações. Acho significativo o caso do Brasil. A nossa cultura tem-se desenvolvido sobretudo nas artes, onde os jovens, desaparelhados de formação científica consistente, são impulsionados mais por forças vitais que intelectuais. Como as gerações adultas se alienaram na cultura intelectual, em vez de a transformarem num meio de criação e de desenvolvimento, os jovens arrebataram-lhes a liderança graças ao vigor de sua imaturidade descobridora.

### Os artistas e os "hippies"

A ruptura com o *Establishment*, considerado como sufocação do novo e do original, do descomprometido e do gratuito, corresponde à ascensão da juventude ao protagonismo da sociedade, e vem sendo dramatizado pela rebelião dos *hippies*. O *hippie*, me parece, é o jovem que, não tendo tido a chance de criar nada, tudo deseja destruir no *Establishment* — para preservar o direito de criar um novo mundo. Um jovem a quem não foi dada a possibilidade de criar uma ordem humana flexível, modulada pelas diferenciações individuais, é compelido a "criar" a desordem: trata-se de uma criação, sim, do exercício de uma força que tentei definir como uma espécie de vitalismo dionisíaco. Embora haja artistas *hippies*, a diferença entre os artistas e os *hippies*, me parece, é que os primeiros conseguem articular a sua criatividade — articulando o mundo ao seu imaginário (assumir-se é assumir o mundo, convém repisar), enquanto os outros vêm destroçada a sua criatividade, já que o seu imaginário está abafado pelos destroços do mundo. Eles renunciaram à função construtiva, extremamente penosa, que está ligada ao novo protagonismo dos jovens — e por isso fazem como os *mikases* japoneses na II Guer-

ra: destroem-se, contanto que destruam a carapaça desse velho navio que nos carrega a todos e do qual não conseguimos libertar-nos.

### Individualismo comunicante

Indivíduo, entretanto, é um termo ambíguo. A afirmação de seu triunfo é perigosa sem a cautela de certas distinções. Há o individualismo comunicante e o individualismo isolante segundo o indivíduo é entendido como um ser diferenciado ou como um ser fechado sobre si mesmo. A diferenciação pede complementaridade, as visões nascidas do poder criador de cada um se somam e se enriquecem mutuamente: através dos indivíduos e de suas diferenças se restaura — eu diria melhor, se instaura a unidade das coisas, não como unidade acabada mas como unidade tensional e em movimento incessante. Há um individualismo de *posse* e um individualismo de *doação*; um de ter, outro de ser. O economista F. Perroux distingue muito bem, a respeito do desenvolvimento econômico, entre o *avoir plus* e o *être plus*. O individualismo possessivo deseja atrair os bens para usufruí-los no confinamento de seu casulo individual ou grupal, enquanto o individualismo criador apropria o que recebe, para devolvê-lo re-criado e enriquecido. O primeiro tem mão única, mas o segundo se realiza de acordo com o já referido vaivém dialético. Para usar imagens de biologia, o primeiro opera por fagocitose — aprisionando tudo ao seu apetite; o segundo trabalha como a glândula, que retém a torrente sanguínea só na medida em que pode mudar-lhe a qualidade, enriquecendo-a. No caso do individualismo possessivo, o indivíduo já está condicionado pelo seu grupo, ou casta, que ele vê como projeção de si mesmo e de sua ambição possessiva. Instituições como a família, a propriedade, a Igreja etc., para esse tipo de individualis-

mo não constituem instâncias intermediárias entre o seu dinamismo criador e a totalidade social a ser fertilizada por ele, e, sim, instrumentos de enfeudamento que o enquistam na totalidade e a desarticulam. Essas instituições, ao mesmo tempo que representam o indivíduo, o sufocam, e então a religião se torna sectária, a propriedade, opressiva, e a família, uma fonte de discriminações sociais.

No outro caso, o indivíduo mantém o diálogo direto com o universo. Ele é um ponto da circunferência, podendo contemplar toda a vastidão do círculo. Esse tipo de individualismo, paradoxalmente, leva à totalidade, à sociabilidade, à universalidade.

A filosofia da criatividade elabora novo padrão de sociabilidade através da redefinição do papel do indivíduo na sociedade. A sociedade, para sobreexistir, tem de negar-se, continuamente, pela incidência polêmica da consciência pessoal: pois a sua própria substância é dialética, formada numa continuidade descontínua que nos faz lembrar o *pólemos patér pânton*,\* de Heráclito. Por isso é que o rio em que voltamos a entrar, para utilizar a sugestão pré-socrática, não é nunca o mesmo de antes. O filósofo do devenir, porém, estava atento ao fato de que a dialética não destrói a continuidade do humano, o que importaria destruir o homem; e mostra em cada manifestação individual uma manifestação do humano mesmo, tão rico e profundo que não tem limites: "Não poderás, escreve Heráclito, descobrir os limites da alma, ainda que recorras a todas as direções, tão profunda é a sua medida." É que o infinito do homem é o infinito, indivisível em si mesmo, se revelando e realizando no tempo, *in-finitamente*, pela multiplicidade dos homens, os

quais, todos, como lembrava Pascal, marcham através do tempo como se fossem um só Homem. A reiteração *sui-generis* que o in-finito faz do inteiro e indecomponível infinito, é toda a ambigüidade da história e o paradoxo do homem. É a realização do Eterno, no modo do tempo, discursivo, ilimitado, suscetível de mudança e crescimento contínuo. O tempo se tornou o método especial do homem, de realizar os valores eternos. A existência concreta do homem é permeada e fertilizada pelo eterno, não para concretizá-lo cumulativamente, mas para exercer incessantemente a aventura de sua interrogação; para viver a experiência de ser, em todas as direções e em cada uma delas, como uma aventura válida, um caminho substancial, e não uma simples interrogação neantizante e frustrada. Não é só a aventura de interrogar, mas também a de responder por uma múltipla, diversificada e constantemente renovada resposta.

### Outro conceito de temporalidade

Creio que o infinito existe como dimensão a ser percorrida dentro do tempo, pois está encarnado na pessoa. O infinito, insisto, é o in-finito, a ilimitação, o "que é suficiente para todas as coisas, e as excede". Para nós, o finito é o aliado do infinito. E só pelo homem e no homem, esses dois planos irredutíveis de certa forma se fundem numa mesma substância. Só pela pessoa humana se temporaliza o eterno, e o infinito se transforma em in-finito, isto é, o infinito em discurso, não mais a simplicidade inatingível — insuscetível de ser medida pelo tempo — mas o ato puro transformado em fermento da história, fonte de sua permanente tensão transcendentalizante. Eis o absoluto — entendido abstratamente como o anti-tempo — realizado historicamente no tempo, o tempo qualificado que é o da pessoa. O ilimitado, aqui, em vez de opor-se ao Infinito, é a sua reitera-

\* A guerra é o pai de todas as coisas.

ção e como que a sua imitação temporal; o número deixa de ser a antítese da perfeição, para seguir-lhe humildemente as pegadas. Pitágoras, através de Heráclito, encontra o caminho de Parmênides. O número abstrato de Pitágoras, dialetizado pelo movimento de Heráclito, encontrou o eterno de Parmênides. O sonho de atingir o infinito pelo número, que a visão estática de Pitágoras não permitiu realizar, passando a encará-lo como entidade válida em si mesma e subtraída ao seu próprio dinamismo — como uma espécie de *numerus clausus* — se tornou possível pelo instrumento dialético do siracusano; e assim também, a intuição de movimento, ao cabo do qual se descobre o ser, ingressa na filosofia, e faz com que a idéia generosa de Parmênides, de ser perfeito, não precisa alimentar-se da ilusão escamoteadora do devenir.

A originalidade da experiência individual não impede, entretanto, que os homens se reencontrem no corpo da história, como membros da mesma *durée*, e este é o sentido da sentença do Mestre de Éfeso: “Os homens não compreendem como o que difere está de acordo consigo mesmo; é uma harmonia de tensões opostas, como a do arco e a da lira. O contrário é o que convém”. E, de forma aparentemente mais desconcertante, acentua outra passagem: “Comum é a todos o pensar.” “Os que falam com inteligência devem apoiar-se no que é comum a todos, como uma cidade em sua lei, e muito mais firmemente, porque todas as leis humanas se alimentam duma só: a divina, que se impõe quando quer e é suficiente para todas as coisas e as excede.”

### **Aventura interrogativa**

Sartre transforma a função catabólica e aventureira do indivíduo em função destruidora da humanidade mesma.

O *En-soi* se neantiza em cada nova aventura interrogativa. A liberdade destrói a humanidade, e o absoluto do Sujeito não tem condições de ingressar na história. Sartre opera a ruptura entre o ser e o tempo. A solidão de Sartre é irremediável; o indivíduo sartreano não se dá conta, como o de Heráclito, de que “o que difere está de acordo consigo mesmo; e que há uma harmonia de tensões opostas”.

Acreditamos que o indivíduo se encontra sempre no início de decisões instituidoras de seu ser. No existencialismo sartreano, a interrogação do indivíduo não tem fecundidade no processo histórico consumindo-se em si mesma, ao mesmo tempo que o *Pour-soi* se neantiza. O mundo morre em cada interrogação. Penso, ao invés, que o mundo se revigora, em cada interrogação.

237

### **A experiência, segundo Dewey**

Permanecer pela constantemente renovada inclusão do descontínuo é a condição do social. Divergimos de Sartre, que leva o corte dialético até a desarticulação da sociedade. E de Dewey discordamos exatamente pela razão oposta, pelo seu contingencialismo, que é um fluxo experiencial sem corte, sem a possibilidade de ascensão, dentro do próprio indivíduo — emergente do cosmos mas acósmico por natureza, como lembra Blondel — da contingência para o valor que a transcende. Falta a Dewey a tensão verticalizadora que atravessa a horizontalidade do tempo e o transforma em temporalidade (no outro sentido da temporalidade, diferente do de Sartre), tempo descontínuo, qualificado, heterogêneo. Ele não percebeu que o Absoluto, no tempo humano, está inviscerado na contingência e emerge da contingência.

O Sujeito representa sempre o recomeço, enquanto a sociedade é uma

*durée* contínua. O indivíduo é uma consciência original, eis um ponto a que eu desejaria chegar. O grande empreendimento, portanto, não é *changer la vie*, mas, como dizia Rimbaud, *recommencer la vie*.

### Nosso discurso

238

Nós outros admitimos um fundo substancial contra o qual se recortam as nossas interrogações e no qual se situa o nosso discurso. O homem não saca apenas contra si, mas contra o ser. O *Pour-soi*, a consciência, está sempre em suspenso, admitamos com Sartre; seu ser é um perpétuo *sursis*, concedamo-lo. Mas está em suspenso no sentido da incompletação e da indeterminação criadora, não no da neantização; no sentido de que jamais se transformará num *tout-fait*, como pretendiam alguns transcendentalistas bisonhos. A insatisfação e o direito da aventura permanecerão até o fim. O tempo envolve uma polpa rica, mas não pode abrir-nos todo o fruto. Mesmo na plenitude dos tempos, o Homem construído pelos homens, ao longo daquela marcha a que se refere Pascal, o homem pleno nos limites da temporalidade, ainda estará ávido do absoluto.

A tensão da consciência individual não se comunica, a rigor, à consciência coletiva: apenas se difunde, procurando, dentro dela, inserir-se noutra consciência individual. A estrutura da sociedade é cristalizada, é a sedimentação dos instantes criadores do indivíduo, reduzidos, depois da crispação, da incisão do absoluto, a gestos institucionais, de significação limitada e puramente temporal.

O corte no tempo que produz a consciência individual rompe a textura externa e contínua da sociedade, tendo esta, para sobreexistir, de recompor imediatamente a sua unidade compacta. A sociedade só assimila o que é temporalizável, condicionável ao espaço e ao tempo, e qualquer fermento

estranho a ele o digere — temporalizando-o — ou o sufoca. Ela só funciona no modo do tempo, por via do *discurso*, por partes limitadas que se integram cumulativamente. Em suma, ela é material, pesada, incapaz, no seu peso e opacidade, desse gesto leve e livre que nos faz coincidir com o ato puro.

A tensão vertical e transcendente da consciência individual que, num momento, apanha o eterno, se transmite à coletividade, mas corre sobre ela como a água sobre a superfície lisa, até encontrar uma fenda em que se abrigue. Esse ângulo reentrante é outra consciência individual que a recolhe, não como sedimento mas como incitamento para a sua própria criação interior. A vida ou o *élan* duma alma jamais se transpõe a outra pela forma duma sedimentação: é uma semente que pode germinar noutro chão. Trata-se, sempre, duma recriação. Donde o fato de que a verdadeira influência do indivíduo só ocorre em relação ao outro indivíduo, cada um a sua vez, pelo processo da conversão, no sentido sócrático do conceito.

### Privilégio da exemplaridade

Convém fixar-nos um pouco no problema da arte em relação à educação. Lembremos, para continuar a nossa reflexão, o que já foi anteriormente enfatizado: que a arte não tem, como processo criador, o privilégio da *exclusividade*, mas sim o da *exemplaridade*. Ela constitui, apenas, um modo privilegiado do fazer humano ligado ao ser, não como essência mas como existência assumida. Esse assumir-se, realizado pela consciência, é paradoxalmente mais profundo onde esta é menos clara. Isso, no fim, porque no início assumir-se é uma proeza da consciência aberta, um compromisso desta que, no entanto, só se torna viável se, naquele húmus profundo, outros compromissos tiverem sido forjados. Entre o consciente e o

inconsciente, assim como entre o racional e o emocional, mas este só está na dimensão do homem quando atinge o nível da racionalidade. Freud, como se sabe, descobriu essa trama, sem contudo admitir plenamente a reciprocidade dialética entre os dois planos. Na sua teoria das pulsões, a relação entre o psíquico e o somático é comparada à relação entre o mandatário e o mandante, donde a censura do biologismo feita a essa teoria.

## Linguagem

Ora, a linguagem constitui a fronteira móvel entre o consciente e o inconsciente, o somático e o psíquico, o racional e o emocional, o voluntário e o involuntário. Ela não é uma construção da razão, como instância universal e eterna projetada sobre o contingente das coisas. Não é a ordem do espírito que o indivíduo consegue elaborar a despeito da ordem do mundo; não é fabricada na retorta de uma subjetividade divorciada das coisas que a envolvem; nem uma razão separada, no interior do próprio indivíduo, de suas instâncias não-racionais (sejam quais forem as classificações que a estas atribuam as diferentes doutrinas).

Não, a linguagem é fina, transparente e imaterial, e, ao mesmo tempo, carregada de todos os engajamentos espirituais e físicos que constituem o nosso ser. É racional e irracional; nós e os outros; essência e existência, isto é: significação das coisas para uma existência que se assume como destino e como história. A expressão é a experiência quando se torna criação. Pela linguagem nós esculpimos os seres mas, simultaneamente, o mundo dos seres — com os seus valores e estruturas, com a sua semântica e a sua sintaxe — nos modelam a nós. O erro do estruturalismo, nos parece, consiste em interromper essa corrente dialética, acentuando, excessivamen-

te, o poder estruturante da sociedade em detrimento da criatividade do indivíduo e da própria sociedade.

## A verdade da imaginação

O que gostaríamos de destacar, em conclusão, é a necessidade de ensinar a ver, como fez admiravelmente Aldous Huxley em seu livro *A Arte de Ver*. Aliás, alguns historiadores da filosofia têm acentuado a característica da cultura ocidental de ser, antes de tudo, visual, a começar pelo tipo de imagens que frequentemente utiliza. Daí a tendência a espacializar o que não é espacializável — como o tempo — e, quem sabe, a tornar o entendimento prisioneiro do geometricamente claro. Não se pode esquecer, entretanto, que o fenômeno varia com as culturas e as épocas. Existem épocas “parnasianas”, em que os objetos são recortados contra a claridade, e épocas românticas, em que o espírito volta à obscuridade e à esperança em que reside o mistério das coisas. Há povos que não resistem à visão constante dos céus nublados e, como observa Mmc. de Stüel a respeito dos escritores alemães, terminam fazendo da introspecção o seu próprio método literário.

De qualquer modo, é preciso ensinar a ver, a ouvir, a tocar, a recolher no olfato, como fazia Proust, as imagens da própria *durée*. Às vezes, ficamos pensando na pobreza dos que nunca ouviram música — eu digó música *empaticamente*, densamente, existencialmente. Temos pena, sobretudo, dos doutores, dos “técnicos”, de toda a fauna dos pedantes que não sabem música (saber significando sabor), e como é fácil ver claro essa lacuna onde se situa a sua esterilidade. A limitação dos especialistas a que se referia, em termos mais polidos, Ortega y Gasset, ou o linearismo dos técnicos, resultam de um *logos* sem raízes no mundo.

Porém, essas raízes estão plantadas nos sentidos, seja qual for a altitude da

obra realizada pelo homem. A fórmula de Sto. Tomás: "Nada está na inteligência que antes não tenha estado nos sentidos" — representa o reconhecimento dessa verdade. A verdadeira dialética da educação não é da libertação do homem em relação aos seus sentidos — segundo a parábola da caverna, de Platão — mas a da *encarnação*, em que a infinita platitude do espírito desce à anfractuosidade de um corpo através do qual ele se torna história e destino.

Agora, no fim, pode-se compreender melhor por que uma vertente do es-

pírito nasceu em Sócrates e Platão, mas a outra está nascendo em nossa época. Entretanto, todos nós — os antigos filósofos e os homens de nosso tempo — se quisermos sobreviver, precisamos reconhecer a mesma verdade, expressa pelo poeta Keats:

"Eu de nada tenho certeza, a não ser da santidade das afeições do coração e da verdade da imaginação. A beleza apreendida pela Imaginação deve ser verdade. A Imaginação pode ser comparada ao sonho de Adão. Adão despertou e viu que era verdadeiro."

Herbert Read (1893-1968) permanece uma presença brilhante em múltiplos campos da cultura de nosso tempo — educação, crítica de arte, ensaio, poesia. Não que ele fosse espírito inconstante que saltasse de um tema para outro versatilmente. Sua criatividade nada tinha de dispersiva nem de fragmentária. Nenhuma de suas atividades está ausente das outras. Todas se integram.

O ideal de Herbert Read é o homem que desenvolve suas potencialidades, por mais várias que sejam, e as reúne numa unidade individual específica. Por isso, o encontro de Herbert Read com a psicologia junguiana foi tão importante, decisivo mesmo, para o desenvolvimento de suas idéias. Em Jung, Read encontrou aquela concepção de totalidade (Wholeness) que vislumbrara desde jovem quando lera Platão e agora via apresentada, em termos científicos, por um sábio contemporâneo.

\* Coordenadora da Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação do Centro Psiquiátrico de Engenho de Dentro.

\* \* Transcrito de *Quatérnio*, revista editada pelo Grupo de Estudos C. G. Jung, do Rio de Janeiro, ano de 1970, página 95 e de *Arte & Educação*, editada pela Escolinha de Arte do Brasil em setembro de 1970, p. 5.

### O arquétipo da totalidade

Toda concepção teórica revela a personalidade íntima de seu autor, o arquétipo que o fascina lá no fundo da psique. Aqueles que a aceitam e a entendem são igualmente seres atraídos pelo mesmo arquétipo, embora dotados de força criadora menor.

A concepção psicológica de Jung estrutura-se sobre o arquétipo da totalidade, totalidade resultante da integração de opostos num todo único.

E Herbert Read era um fascinado, um amoroso da unidade como expressão de completitude. Portanto, não deve surpreender que, em toda a sua obra, Read vá ao encontro de Jung, sem que por isso e genuinidade do pensamento readiano fique prejudicada.

No campo da educação, Read levantou-se contra o unilateralismo dos nossos sistemas pedagógicos. Sistemas e métodos que cultivam quase exclusivamente as funções intelectuais, dirigindo seus maiores cuidados para o treinamento do pensamento que analisa, divide, classifica. As emoções, os sentimentos não constituem objeto da atenção dos educadores, nem tampouco eles se ocupam de

aprimorar a percepção das sensações. A consequência é que as emoções que não aprendemos a exprimir nem a purgar (catarse), manifestam-se quase sempre distorcidas e, não raro, irrompem violentas produzindo situações que depois são lamentadas. Certamente, porque não nos exercitando em observar cada sentimento nas suas escalas de tons, perdemos as melhores oportunidades para nos conhecermos a nós mesmos.

Decerto poderíamos saber ouvir, ver, tocar, muito melhor do que o fazemos, discriminando nuances que nos escapam habitualmente. "A educação, observa H. R., deveria fluir através dos sentidos, dos membros e músculos e não em primeiro lugar através da faculdade de abstração".<sup>1</sup>

#### Platão e Read: arte na base da educação

H. R. inspirou-se muito em Platão. Segundo o filósofo grego, no primeiro ciclo da educação, ensinar-se-á harmonia e ritmo por meio da música, dança, canto e ginástica. Somente no segundo ciclo o jovem abordará a aritmética, geometria e astronomia, ciências que exigem esforço do pensamento abstrato. A educação será iniciada com as artes, pois estas "posuem no mais alto grau o poder de penetrar na alma e atingi-la fortemente, trazendo consigo harmonia e transmitindo-a".<sup>2</sup>

Harmonia e ritmo não estão presentes apenas na música, canto e dança, mas "em todos os trabalhos dos artesãos". Impregnam tudo quanto é feito pelo habitante da República, pois o fundamento da educação foi conduzido-las ao mais íntimo da alma da criança para que daí de dentro possam reger suas ações e plasmar suas obras.

Note-se que não se trata de um programa de educação onde seja concedido amplo espaço às artes. As artes

são a própria base da educação. Este é o plano educativo de Platão, que viveu entre 429 e 347 antes de Cristo. E é também o propósito do sistema de H. R., formulado de acordo com as aquisições mais recentes da Psicologia.

#### O cultivo das quatro funções

Jung, igualmente, faz a crítica da valorização excessiva que nossa civilização atribui ao pensamento racional. Além da função pensamento, outras funções existem, importantes também para a orientação da consciência e o reconhecimento do mundo. Se o pensamento julga e discrimina, o sentimento faz a estimativa dos objetos, a sensação constata suas propriedades e a intuição apreende o provável curso de seus movimentos. Estas quatro funções são comparáveis aos quatro pontos cardeais, todas úteis do mesmo modo à orientação e adaptação do homem ao mundo.

Jung chega a admitir que a superdiferenciação de uma função única cria tensões psíquicas devido à polarização de excessiva carga energética num só sentido. E que este desequilíbrio de forças poderá até ser suficiente para causar perturbações de saúde psíquica. Assim, a educação orientada no sentido de promover o equilíbrio psíquico e facilitar a adaptação do indivíduo ao meio (higiene mental) deveria incluir, entre suas demais medidas de precaução, o cultivo das quatro funções: pensamento, sentimento, sensação e intuição.<sup>3</sup>

Exemplo extremo de hipertrofia do pensamento, e suas consequências, nos é dado por Charles Darwin. Num página triste de sua autobiografia ele conta que, vivendo concentrado exclusivamente no trabalho científico, perdeu por completo a capacidade de deleitar-se com a poesia, a pintura e a música. "Minha

mente parece haver-se tornado uma espécie de máquina para reduzir a leis gerais grande quantidade de fatos, mas porque isso tenha causado a atrofia somente daquela parte do cérebro da qual dependem as mais finas percepções eu não posso conceber (...); se eu tivesse de viver minha vida outra vez, estabeleceria a regra de ler um pouco de poesia e de escutar um pouco de música pelo menos uma vez por semana, pois talvez as partes de meu cérebro, agora atrofiadas, ter-se-iam conservado ativas graças ao uso. A perda do gosto pela arte é uma perda de felicidade e possivelmente pode ser prejudicial ao intelecto, e, ainda mais provavelmente, ao caráter moral pelo enfraquecimento da parte emocional de nossa natureza".<sup>4</sup>

### A observação do inconsciente

Num programa de educação, segundo H. R., não bastará ensinar a conhecer o mundo exterior. Terá de ser tomada seriamente, em consideração à função imaginativa. Somente a imaginação é capaz de dar forma às sensações internas, às emoções, aos sentimentos. Somente a imaginação pode fazer de fantasias vagas e de imagens imprecisas, oriundas do inconsciente, dados objetivos.

O mundo do inconsciente terá de ser observado com atento cuidado pelo educador. Escreve H. R.: "Existe no interior da psique da criança, tanto quanto na do adulto, um processo, um processo psíquico que se desenvolve abaixo do nível da consciência e cuja atividade tende a organizar em agrupamentos harmoniosos os esboços de imagens que tomam forma no inconsciente."<sup>5</sup>

E prossegue, afirmando que o equilíbrio psíquico só se torna possível quando este processo inconsciente encontra condições para desdobrar-se, isto é, quando são permitidas e

estimuladas as diversas modalidades da função imaginativa — "elaboração espontânea da fantasia, expressão criadora em cor, linha, sons e palavras".<sup>6</sup>

### A função imaginativa

Aqui H. R. busca apoio em Jung. Com efeito, todo estudioso da psicologia de Jung conhece a importância muito grande que ele atribui à atividade imaginativa pelo prodigioso trabalho que esta realiza ao dar forma perceptível, no estado da vigília, a conteúdos do inconsciente. E quanto é valioso para o crescimento psíquico que se esteja atento, observando o desdobramento das imagens construídas pela imaginação. H. R. cita o seguinte texto de Jung: "A consciência está sempre interferindo, ajudando, corrigindo, e negando, e nunca deixando em paz o simples crescimento de processo psíquico. Isto seria uma coisa bem simples, se a simplicidade não fosse aquilo que há de mais difícil. *Consistiria apenas em observar objetivamente o desenvolvimento de qualquer fragmento de fantasia.*"<sup>7</sup> A seguir, H. R. comenta: "esta última frase, que eu sublinhei, é a descrição perfeita do método de educação que venho advogando".<sup>8</sup>

### Imagens arquetípicas nas pinturas de crianças

H. R. está entre os primeiros que assinalaram a presença de imagens arquetípicas na pintura de crianças. Já em *Education through Art*, ele conta como acompanhou o desenvolvimento do círculo nas *mind-pictures* de meninas inglesas: "O círculo ou esfera apresenta-se isolado, sendo o principal objeto da pintura; o círculo ou esfera é dividido em compartimentos geométricos regulares, frequentemente em número de quatro ou de seus múltiplos e, por fim, assume às vezes a forma de uma mandala bas-

tante elaborada."<sup>9</sup> Ante numerosos achados desse gênero, H. R. conclui: "Atinge-se assim a noção de inconsciente coletivo que Jung desenvolveu numa extensão que muitos freudianos deploram. Eu próprio era cético em relação a esta teoria até quando descobri, examinando desenhos de crianças, um volume de provas que, sem dúvida, confirma a teoria de Jung e chega mesmo a levá-la um passo adiante."<sup>10</sup>

### **Educar é desenvolver o indivíduo e integrá-lo na sociedade**

Talvez preconceitos racionalistas induzam a julgar que o sistema educativo readiano, dando tanto relevo ao mundo interior, não tome a sociedade no devido apreço. Seria um engano. Na obra de H. R. está bastante claro que o educador tanto visa ao desenvolvimento do indivíduo como também, e *simultaneamente*, sua integração na sociedade: "a conciliação da especificidade individual com a unidade social".<sup>11</sup> Mas uma vez H. R. encontra-se de acordo com a psicologia junguiana. Aquele que verdadeiramente se educa, segundo Jung, é quem realiza a aproximação entre o consciente e o inconsciente com seus conteúdos comuns a todos os homens (processo de individuação). Justo por ter-se individuado, ele estará mais apto que outro qualquer para uma solidariedade coletiva vivenciada e ampla. O perigo está em que o indivíduo seja devorado pela sociedade e dissolva-se dentro da massa. Perigo demasiado evidente em nossos dias. A arte representa para H. R. o meio eficiente para combater este perigo, "porque o artista, na medida de sua grandeza, sempre confronta o desconhecido, e o que traz de volta dessa confrontação é uma novidade, um novo símbolo, uma nova visão da vida, a imagem exterior de coisas interiores".<sup>12</sup>

O livro *Education through Art*, onde H. R. pela primeira vez expôs suas idéias, apareceu em 1943 e logo alcançou enorme sucesso. As traduções, em várias línguas, não cessaram de multiplicar-se. Muitos milhares de pessoas o têm lido apaixonadamente no mundo inteiro. Também Read levou sua mensagem a muitos países por meio de conferências. Em toda parte conquistou partidários devotados. Sob os auspícios da UNESCO, no ano de 1954, foi fundada a *Sociedade Internacional em prol da Educação através da Arte* (INSEA). Mas, apesar de tudo isso, e embora o sistema defendido por H. R. pareça convir aos melhores propósitos educativos, o fato real é que não foi adotado, seja na Inglaterra seja noutra qualquer país.

Sem dúvida H. R. influenciou muitos mestres que passaram a trazer algo vivificante para suas classes rotineiras, entretanto, não logrou o objetivo de produzir uma ampla e profunda reforma educacional.

Poder-se-á levantar a pergunta: será que o tipo de educação conveniente ao completo desenvolvimento do indivíduo não convém à sociedade?

Esta interrogação impõe-se tanto mais porque o sistema de educação proposto por H. R. não é uma novidade. Em outra linguagem, naturalmente, já Platão o apresentou há vinte e quatro séculos, como vimos atrás. Read estava perfeitamente consciente de que esta pergunta deveria ser encarada. Referindo-se ao sistema educativo segundo Platão, escreveu: "tentar responder à pergunta *por que* esta doutrina de educação simples e clara nunca foi adotada por nenhuma nação ou comunidade, exigiria um inquérito à parte, inquérito esse que seria deveras interessante".<sup>13</sup>

## O homem unidimensional do capitalismo

No mundo capitalista, onde aquilo que interessa de fato é o pensamento científico a serviço da tecnologia, o sistema de Read não será aplicável, certamente. O capitalismo criou o homem unidimensional, o justo oposto do homem que houvesse atingido o completo e equilibrado desenvolvimento de sua individualidade. "A educação através da arte não prepara seres humanos adaptados para os atos mecânicos e sem sentido da indústria moderna; não os reconcilia com lazeres desprovidos de finalidades construtivas; não permite que se satisfaçam com diversões passivas."<sup>14</sup> Um tipo de educação fundamentada na auto-expressão de emoções e intuições terá obviamente de ser individualizada. Mais adequado será um tipo de educação coletiva, uniformizante no sentido da unidimensionalidade útil ao rendimento máximo. "Toda tentativa tendo por fim o esboço de uma construção teórica da civilização que esteja fora do princípio de rendimento é, em sentido estrito, *irracional*."

A razão é a racionalidade do princípio de rendimento. Mesmo nos inícios da civilização ocidental, bem antes desse princípio passar às instituições, a razão era definida como instrumento de sujeição, de domínio dos instintos. A área instintiva, a sensibilidade eram consideradas prejudiciais e hostis à razão."<sup>15</sup> No mundo socialista (países que aboliram o capitalismo na nossa época) a valorização máxima recai igualmente sobre o pensamento científico a serviço da tecnologia. Ciência e técnica, capitalista e socialista, concorrem em disparada tanto na terra quanto no espaço cósmico. A tecnologia, no seu tremendo ímpeto de desenvolvimento, passou por cima dos projetos indicados por Marx de interação entre o homem e a natureza. Prova-

velmente, no mundo socialista, o homem goza de participação maior na produção, está menos alienado no relacionamento com o produto de seu trabalho, suas atividades técnicas são mais variadas. Na verdade, porém, a automação da indústria não dá oportunidade ao operário para pôr em movimento, conforme queria Marx, seus sentidos, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos elementos da natureza, de maneira conveniente a suas próprias necessidades.<sup>16</sup>

245

No mundo socialista as potencialidades do homem são também canalizadas para o progresso técnico. O mesmo fenômeno de unilateralismo se apresenta, semelhante ao que ocorre no mundo capitalista. Um sistema educativo pluridimensional e individualizado desviaria energias de meta: ciência e técnica.

### Interação homem-natureza

Em *Art and Alienation* (1967), seu último livro, H. R. escreve: "Nunca antes, na história do nosso mundo ocidental, o divórcio entre o homem e a natureza, entre o homem e seu próximo, entre o homem individual e seu *si-mesmo* foi tão completo. Esse é um dos principais efeitos daquele sistema de produção que chamamos capitalismo, como Marx previu. Compreendemos agora que não só o capitalismo, mas todo o caráter e intenção de uma civilização tecnológica estão envolvidos (o fim do capitalismo em certos países não representou o fim da alienação). Mudar o mundo em relação ao sistema econômico predominante, não basta. A psique fragmentada deve ser reconstituída, e só a terapia criadora que chamamos arte oferece esta possibilidade."<sup>17</sup> Realmente, para um apaixonado da unidade, para o educador que sonha com o homem completo, o mundo contemporâneo, dominado pela alienação em seus

múltiplos aspectos, apresenta um espetáculo desolador. Mas H. R. não desanimou nem renunciou à luta que escolheu. Seus dois últimos livros trazem títulos bem significativos: *The Redemption of the Robot* (1966) e *Art and Alienation* (1967). Tornou-se, porém, consciente de que é lentíssima a evolução das sociedades nas suas dimensões mais profundas, comparada à rapidez do sonho do indivíduo. Ele escreve, em 1966: "Somos obrigados a concordar que todos os nossos esforços serão inúteis se não adaptarmos nossos métodos de educação ao tipo de civilização no qual temos de viver inevitavelmente."<sup>18</sup> E mais adiante: "Nossa tarefa — nossa limitada tarefa — é introduzir valores e motivações na vida cotidiana e nas atividades das pessoas comuns, valores e motivações que possam constituir estímulos necessários a seu desenvolvimento espiritual."<sup>19</sup>

Continua ensinando que, do mesmo modo que cultivamos o raciocínio, a capacidade de formular conceitos, de desenvolver idéias abstratas, precisamos aprender a usar nossa visão, a desenvolver a capacidade de ordenar as experiências perceptuais e a estimular a imaginação criadora. Se forem cultivadas essas funções, inerentes a todo ser humano, sua vida será infinitamente mais rica e as formas dos produtos, que venha a criar com as próprias mãos ou planeje para serem executadas pelas máquinas, poderão adquirir qualidades de beleza.

### **Bauhaus: protótipo da educação artística**

Mas onde, em qual mundo, será isso realizável? Não se pode esperar uma profunda revolução educacional em larga escala. Será preciso começar pacientemente pelo particular: pais e mestres que conduzam crianças por esse caminho novo, eles

também se educando ao mesmo tempo; ou pelo trabalho de grupos. Read cita a experiência em educação de adultos dirigida por Gropius, na Bauhaus (Alemanha) entre 1919 e 1928, experiência que classifica de "o protótipo de educação artística numa civilização tecnológica".<sup>20</sup> A idéia básica dessa experiência acha-se resumida nas palavras de um dos mestres da Bauhaus, Moholy-Nagy: "Todo mundo está equipado pela natureza para receber e assimilar experiências sensoriais. Todo mundo é sensível aos tons e cores, tem tato seguro e reage ao espaço etc. Isso significa que, por natureza, cada um é capaz de participar de todos os prazeres das experiências sensoriais, que qualquer homem sadio pode também tornar-se um musicista, pintor, escultor, arquiteto, do mesmo modo que quando fala ele é um orador."<sup>21</sup> Outra experiência citada é a do professor Schaeffer-Summern, da Universidade da Califórnia, com quatro grupos diferentes de adultos. O objetivo era conseguir "uma coordenação íntima da mente, olho e mão, tanto quanto da habilidade manual".<sup>22</sup> O resultado dessa experiência, segundo o relatório de Schaeffer-Summern, foi que esses estudantes, depois que adquiriram aquela ordem visual básica que lhes faltava, tornaram-se conscientes das desarmonias do mundo onde viviam: formas feias de edifícios, planejamento incoerente de ruas e praças, objetos disformes, caros ou baratos, expostos nas vitrinas.

Assim, de iniciativas individuais, de trabalhos de grupos, poderá partir o movimento propulsor que contagiará o homem moderno do desejo de descobrir os prazeres, de dar forma a sentimentos e intuições, de encontrar satisfação visual nas coisas que o cercam. Ele que agora dispõe de tempo livre, graças à automação nas fábricas e escritórios, terá a oportunidade para aprender a ordenar suas

percepções e afinar sua sensibilidade. "Seria mais uma ironia na história do homem se a automação, tão temida, viesse provê-lo do tipo de liberdade que ele procura há tanto tempo. Mas essa liberdade será uma ilusão, a menos que seja preenchida pelas motivações e disciplinas da imaginação criadora."<sup>23</sup>

Os poetas, e H. R. era também poeta, vão mais longe na esperança de redenção do homem desumanizado pela máquina. O recurso será fazer da máquina um brinquedo, do mundo automático um mundo mágico. É a solução de Cassiano Ricardo:

"Porque hoje o mundo automático é bem mais para as crianças do que para nós que conhecemos o seu mecanismo, o que há, nele, de lunatismo e abismo... O mundo poderá ser salvo se o homem desfizer a distância que o separa de sua infância."<sup>24</sup>

Seria atingido o reino de Schiller, construído aos poucos e despercebidamente pelo impulso estético criador, "o reino alegre de brinquedo e de *féerie*, no qual a Humanidade fica livre dos grilhões das circunstâncias, liberta de tudo quanto possa ser chamado coação, seja física ou moral...

Assegurar a liberdade pela liberdade é a lei fundamental desse reino."<sup>25</sup>

### **Arte e estruturação da consciência**

Em nossas categorias de valores, a arte não ocupa a posição de algo vitalmente necessário.

Entretanto, talvez lhe devamos, mesmo sem nos apercebermos, a própria organização do psiquismo. H. R. defende esta opinião. No livro *Icon and Idea* (1955), que tem por subtítulo: *A função da arte no desenvolvimento da consciência humana*, ele afirma a importância da atividade

de artística como meio de apreensão da realidade e progressiva estruturação da consciência. Essa tese, afirma, foi-lhe inspirada por Conrad Fiedler, grande conhecedor de arte do século XIX. Segundo Fiedler, "na criação da obra de arte o homem engaja-se em luta com a natureza, não pela sua existência física mas pela sua existência mental."<sup>26</sup> Partindo de Fiedler, H. R. desenvolveu a teoria de que "a arte foi, e ainda é, o instrumento essencial para o desenvolvimento da consciência humana."<sup>27</sup> As artes plásticas parecem-lhe tipos de atividade que permitem ao homem proceder ao reconhecimento e fixação das coisas significativas nas suas experiências exteriores ou interiores, desde o desenho, nas cavernas pré-históricas, do grande animal que teria de servir-lhe de alimento, até as vagas formas que extrai do tumulto de suas emoções, ou de sua imaginação, e as imagens de seus sonhos.

H. R. tenta mesmo indicar correspondência entre as principais épocas da história da arte e as conquistas progressivas da consciência. "É somente na medida em que o artista institui símbolos para a representação da realidade que a psique, como estrutura do pensamento, pode constituir-se."<sup>28</sup>

Entre os conhecedores de arte, essas idéias não causam estranheza. René Huyghe, na França, aceita-as. Huyghe vê na origem da arte a expressão do "esforço para distinguir", característico da psicologia humana. Distinguir os corpos dotados de unidade organizada dentre o fluxo torrencial das sensações ópticas. Compara a situação do homem arcaico à do recém-nascido, "cujo primeiro olhar fica estonteado pelo bombardeio de cores, de luzes, que vêm atingir seu olho."<sup>29</sup> A arte seria, na sua origem, o meio de apreensão daquelas coisas, e grupos de coisas,

significativos e úteis para o homem arcaico.

### A experiência de Engenho de Dentro

A patologia, pondo em relevo a função perturbada, sempre tem contribuído para que seja melhor conhecida a maneira normal pela qual ela se processa.

248

Será admissível, pois, que a atividade artística praticada pelo indivíduo com distúrbio da psique traga alguma luz sobre o fenômeno da criatividade. Há vinte e dois anos acompanho a produção de desenho, pinturas e modelagens de esquizofrênicos, na Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação do Centro Psiquiátrico de Engenho de Dentro. A observação ensinou-me que a atividade criadora desses doentes exprime não só suas vivências angustiantes, delírios, alucinações, metamorfoses, transformações do mundo, mas muitas vezes também seus esforços instintivos de defesa, sua luta comovedora para a reconquista da realidade. Quando o inconsciente, intensamente ativado, invade o consciente, manifestam-se outras modalidades de pensamento, diferentes dos processos lógicos, e também outros tipos de percepção. Os objetos imediatos da percepção já não são necessariamente configurações estruturadas (*gestalten*), plenas das significações que nos são familiares. As imagens poderão ser percebidas, desligadas de seu ordinário agrupamento, mescladas num fluxo contínuo (percepção *gestalt-free*, percepção profunda de A. Erenzweig).<sup>30</sup> O observador atento verificará que desenhar, pintar, modelar, será um meio espantosamente eficiente para arrancar *coisas* à torrente desordenada de percepções.

O homem cuja psique se fragmentou repete, na atividade plástica criadora, esforços análogos àqueles feitos pelo

homem das primeiras idades para ordenar sua vida mental, decerto com os *handicaps* desfavoráveis peculiares à doença.

Os ensaios de H. R. foram para mim muito aclaradores. E também os escritos do historiador de arte W. Worringer, sempre mencionado por H. R., como um mestre.

Devo muito a ambos, e nunca me faltam oportunidades para aplicar suas contribuições na pesquisa científica.

No campo aberto para estudo, que é o atelier de desenho e pintura de um hospital psiquiátrico, ver-se-á doentes recorrerem ao geometrismo, movidos pelo mesmo impulso instintivo que desde os tempos pré-históricos ajuda o homem a atenuar sua angústia ante um mundo ameaçador e enigmático.

Worringer demonstrou, já em 1906, que a tendência à abstração é um impulso, tal como um instinto, inerente a todo ser humano. Essa tendência entra em funcionamento sempre que o homem se encontra num mundo hostil. Quando o homem, diz Worringer, experimenta inquietação diante do mundo, quando o espaço onde se desenrolam os fenômenos, continuamente mutáveis, da natureza o enche de medo (agorafobia espiritual), ele recorre à arte para retirá-los do redemoinho perturbador. Buscando acalmar sua angústia, esvazia as coisas de suas manifestações vitais, subitâneas e instáveis, procura captá-las, uma a uma, no esforço para submetê-las às leis permanentes que regem o mundo inorgânico. Em suma, utiliza processos de abstração.<sup>31</sup> Verifiquei que algo semelhante, mas elevado a grau extremamente alto, acontece ao homem que a condição de doença conduziu a vivenciar o mundo como se fosse uma realidade ameaçadora.

É por isso que o geometrismo, tão freqüente no desenho e na pintura de esquizofrênicos, com a preferência desses doentes pelas linhas rígidas, sua constante inclinação a estilizar até o esquema, a preencher inteiramente folhas e folhas de papel de infinitos ornamentos de estrutura mineral, não constituem sintomas de *frieza* ou de *anestesia afetiva* (conforme são interpretados comumente) mas, ao contrário, traduzem dolorosos esforços para acalmar angústia.<sup>32</sup> A ativação do inconsciente não só desfaz a estrutura das unidades perceptivas exteriores; a organização das imagens interiores fica ainda mais perturbada. Formas estranhas emergem das camadas mais profundas do inconsciente. Invadem em tumulto o campo do consciente. Se o indivíduo desenhando, pintando ou modelando consegue dar forma objetiva a essas figuras autônomas, elas lhe parecerão menos perigosas. Serão menos dominadoras, desde que foi possível captá-las. Se o esquizofrênico conseguisse dar forma concreta a essas imagens arquetípicas e (ainda melhor quando ajudado pelo psicoterapeuta) pudesse confrontar-se com elas, estaria no mais seguro caminho de cura (Jung). Mas a energia que emana dessas imagens é violentamente desintegradora e para um ego fraco e cindido torna-se difícilimo enfrentá-las. Apesar disso, o fato de dar forma objetiva a essas imagens internas, de apreendê-las por assim dizer com as próprias mãos, de imobilizá-las, despoja-as bastante de sua carga energética. Virá então a ser possível, em alguns casos, ordená-las e integrá-las.

Se é válida a tese apresentada por H. R. de que ao longo da história da Humanidade a arte ajudou o pensamento a estruturar-se e a consciência a desenvolver-se, poderemos admitir que a atividade artística seja também um instrumento útil para a reestruturação da vida psíquica frag-

mentada devido a condições patológicas.

No panorama contemporâneo H. R. situa-se, como Jung, na contracorrente às idéias dominantes.

Seus escritos, pela ênfase dada aos poderes do inconsciente, representam compensação e contrapeso para um mundo que valoriza de modo quase exclusivo a razão consciente. E por isso mesmo é insensato.

249

### Referências

1. READ, Herbert. — *The redemption of the robot*. New York, Trident Press, 1966.
2. PLATÃO. — *La République*. Paris, Garnier, 1945. Liv. III.
3. JUNG, C. G. — *L'homme à la decouvert de son âme*. Genève, Mont Blanc, 1950. p. 94.
4. DARWIN, Ch. — *Autobiography*. London, Thinker's Library 1937. p. 74.
5. READ, Herbert. — *Education through art*. London, Faber and Faber, 1945. p. 192.
6. Idem, p. 193.
7. JUNG, C. G. — *The secret of the golden flower*. London, Kegan Paul, 1947. p. 90.
8. READ, Herbert. — *Education through art*. p. 194.
9. Idem, p. 185.
10. Idem, p. 179.
11. Idem, p. 5.

12. READ, Herbert. — *Art and alienation*. New York. Horizon Press, 1967. p. 24.
13. READ, Herbert. — *Education through art*. p. 63.
14. READ, Herbert. *Art and alienation*. p. 26.
15. MARCUSE, H. — *Eros et civilisation*. Paris, Les Editions de Minuit, 1963. p. 142.
16. READ, Herbert. — *The redemption of the robot*. p. 180.
17. READ, Herbert. — *Art and alienation*. p. 14.
18. READ, Herbert. — *The redemption of the robot*. p. 148.
19. Idem. p. 170.
20. Idem. p. 157.
21. Idem. p. 158.
22. Idem. p. 161.
23. Idem. p. 172.
24. RICARDO, Cassiano. — *Jeremias sem chorar*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1968. p. 138-9.
25. READ, Herbert. — *The redemption of the robot*. p. 204.
26. READ, Herbert. *Icon and idea*. Cambridge, Harvard University Press; 1955. p. 17.
27. Idem. p. 17.
28. Idem. p. 53.
29. HUYGHE, René. *L'art et l'âme*. Paris, Flammarion, 1960. p. 57.
30. ERENZWEIG, A. — *The psychoanalysis of artistic vision and hearing*. New York, The Julian Press, 1953. p. 30.
31. WORRINGER, W. — *Abstraction and empathy*. London, Kegan Paul, 1953. p. 14.
32. SILVEIRA, Nise & GALLAIS, Pierre Le. — *Expérience d'art spontané chez des schizophrènes dans un service de thérapeutique occupationnelle*. Zurich, Congress Report, 1957. v. 4, p. 380.

Platão entendia que a Arte é a forma suprema de satisfação emocional, e harmonização da realidade do homem com a realidade do mundo. Assim também entenderam outros filósofos que, como o pensador grego, consideravam a arte o fundamento de toda a educação. Mas só no fim do século XIX o pintor vienense Cisek procurou abrir perspectivas para uma integração efetiva e orgânica da arte na escola. Sua influência foi maior na Inglaterra onde a educadora Marion Richardson trabalhava no mesmo sentido. E foi desse país que, em 1941, o Brasil recebeu uma exposição de desenhos e pinturas de crianças, como mensagem de confiança no futuro do homem, então ameaçada pelo obscurantismo nazi-fascista.

Esta exposição impressionou os educadores e artistas brasileiros, que se sen-

tiram tocados pela força expressiva dos trabalhos das crianças inglesas.

Um menino brasileiro, acompanhado do pai, dizia: "Isso eu também faço!" Entendemos que apenas lhe faltavam condições para uma expressão livre.

Alguns anos se passaram e esta falta de liberdade, que não permitia originalidade nem espontaneidade, foi a responsável por não terem sido aceitos os desenhos das crianças brasileiras, de escolas oficiais, na exposição do Centro Pedagógico de Milão, em 1948. Neste mesmo ano apareceu a Escolinha de Arte do Brasil.

Seus fundadores formavam um pequeno grupo de artistas e professores. Os primeiros reencontraram na manifestação infantil as fontes puras da ação; os segundos, que sentiam carência de alegria no trabalho, pela rotina imposta na escola tradicional, viram a possibilidade de ser, na classe, também eles, seres criadores.

Assim tem início a Escolinha de Arte do Brasil, como experiência pioneira, como um movimento integrador de atividades artísticas, oferecendo à criança possibilidade de expressão global por todos os meios, sem hierarquia ou preferências.

\* Fundador e Diretor técnico da Escolinha de Arte do Brasil.

\*\* Comunicação apresentada ao I Encontro Nacional de Educação Artística, realizado em Porto Alegre de 19 a 28 de abril de 1970, por iniciativa da Divisão da Educação Artística da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

## Primeiros passos

252

O que caracterizou o início da experiência foi a simplicidade, sem afirmação de maiores pressupostos que não o de respeito à personalidade da criança e a valorização da arte, como expressão da própria vida. Houve mesmo, neste período, momentos em que talvez se tenha feito uma supervalorização da arte e foi a criança, através da dinâmica do seu comportamento, que determinou a modificação na conduta dos professores. Estes passaram a ter outras preocupações além da atividade artística, procurando atender à criança de maneira mais integral.

Por outro lado, a inclusão de novas técnicas nas atividades artísticas se fazia não por uma ordenação prévia, mas por necessidades das próprias crianças. Eram freqüentes as reuniões de professores para analisar problemas como, por exemplo, a introdução de atividades com madeira para atender a uma criança agressiva.

A Escolinha funcionava no jardim que dava acesso a uma biblioteca. O fato de ter sido uma experiência em campo aberto foi realmente proveitoso para nós. Muitos psicólogos, médicos e educadores, que iam à biblioteca, passaram de observadores a colaboradores da Escola. Quanto ao problema disciplinar, de pronto nos demos conta de que a criança, atendida nos seus interesses e dando forma a seus sentimentos e idéias, adquiria o espírito de ordem, sendo a disciplina mais interior que imposta. Outra verificação foi o particular interesse que as crianças de mais idade tinham pelos desenhos das menores. Esse trabalho veio proporcionar aos maiores a compreensão de dois conceitos: o de liberdade, descoberto na própria experiência, pelo respeito que era dispensado a seus desenhos pelos professores, e a convicção de que o importante não era a fase de

desenvolvimento de cada um, mas sim a alegria de criar e a tentativa de superar-se.

Por outro lado, as crianças que viviam presas a padrões de adultos, às histórias em quadrinhos ou às representações de desenhos limitados pela inibição, se transformavam em seres criadores, na experiência livre e espontânea e, sobretudo, pela diversificação de técnicas. Mais tarde, tornando-se adolescentes, desejavam permanecer na Escolinha, o que obrigou a uma experiência mais ampla, abrangendo cursos para jovens. E a fim de que a integração se tornasse mais completa, dela vieram participar os adultos, surgindo um novo desafio: que fazer para que essas atividades e princípios não ficassem restritos aos alunos da Escolinha? Cogitou-se, então, levar as virtualidades da experiência a outras crianças e jovens, daí resultando os cursos para professores que, a partir de 1951, não mais cessaram.

Na fase inicial, as dificuldades não foram pequenas. Grandes esforços foram despendidos para institucionalizar a Escolinha. Somente após quatro anos, compreendendo a necessidade de sua preservação, foi registrada como sociedade civil, com estatuto e personalidade jurídica. Então já congregava 100 pessoas, abrangendo educadores, artistas, psicólogos, pais e interessados em problemas de Arte e Educação. Em 1951, começou a difusão de suas idéias nos Estados, através dos professores que vinham participar de seus cursos.

No Rio Grande do Sul instalou-se a primeira Escolinha de Arte fora do Rio de Janeiro. A idéia se expandia no sentido da interiorização da experiência. Mas era importante não somente estendê-la às Capitais como às cidades do interior.

## Repercussão da experiência

Muitos observadores desconfiavam que a liberdade que oferecíamos à criança pudesse desajustá-la e dificultar sua integração na escola comum. Com o tempo verificou-se, todavia, que a criança, com experiência da Escolinha, amadurecia, ficando mais ajustada para receber os conhecimentos formais e aceitar certas limitações da escola tradicional. Pensavam alguns, também, que pudesse haver divergências entre a Escolinha e as escolas tradicionais e que a primeira fosse vista como um movimento de oposição à essas mesmas escolas. O problema se resolveu muito facilmente quando a Escolinha se situou como implemento às escolas em geral, o que a tornou aceita, inter-relacionando-se com a rede escolar. A Escolinha foi também confundida como centro de descoberta e preparação de futuros artistas. No entanto, através de constantes esclarecimentos, conseguimos transmitir o que ela em verdade pretendia: tornar as crianças seres felizes e com respostas positivas para as situações da vida. Sobre tudo porque um dos pressupostos da educação é levar o homem a atingir a plenitude de sua essência. Ela deve propiciar os meios para o processo de individuação e integração.

Claro que poderíamos admitir a hipótese de que algumas das crianças que freqüentam a Escolinha venham a se fazer artistas. E dizemos se fazer artistas porque ninguém faz o artista, senão ele próprio e com muito esforço. Aventou-se a idéia de que a Escolinha fosse, também, um "Centro de Recuperação" de crianças excepcionais, o que, em verdade, não estava previsto em suas finalidades. Muitas vieram à Escolinha indicadas por psicólogos e professores que viam naquele ambiente o mais adequado aos processos de reajustamento. Realmente não só o clima de liberdade, mas a

própria arte é fator de ajustamento ou de reajustamento. Mas a função da Escolinha é essencialmente educativa e não terapêutica. Sobretudo é uma experiência a ser observada por professores e educadores em geral, para que seus valores sejam incorporados à escola brasileira.

Um aspecto paradoxal também deveria ser aclarado: embora defendesse a importância da integração da Arte na dinâmica do currículo escolar, em seu trabalho a Escolinha desenvolvia apenas atividades artísticas. Em verdade tínhamos uma opção a fazer: ou nos integrávamos na estrutura da escola comum — o que limitaria a experiência e poderia mesmo sufocá-la, prematuramente, devido àquela estrutura — ou ser o que ela é: uma experiência livre, campo de observação, treinamento de professores e difusão de seus resultados. Neste sentido, permite aos professores colher aquilo que lhes pareça mais adequado à aplicação em seu próprio trabalho. Houve um impacto entre os educadores, e eles próprios, modificando suas atitudes, incorporaram experiências significativas e passaram a sentir a necessidade de reformulação de conceitos e ampliação de estudos dentro do campo Arte-Educação. Esses professores, além da observação e treinamento, começaram a participar de cursos regulares na Escolinha, destinados especialmente a educadores, a partir de 1951. Não se fez uma escola, criou-se uma escola. O que se pretendeu e pretende atingir, é fazer dela uma obra de arte. E, na dinâmica de seus cursos, a presença do artista se tornou fundamental, trazendo sua experiência aos professores-alunos e levando da Escolinha a perspectiva de uma educação criadora.

253

## Reflexos no exterior

Em 1954, estivemos na Europa levando o resultado de nossa experiência e observando de perto as expe-

riências mais progressistas em países do velho Continente. Nessa oportunidade participamos da fundação da Sociedade Internacional de Educação pela Arte (INSEA). Regressando ao Brasil, compreendemos que a verdadeira diretriz seria, mantendo o contato com o velho mundo, nos voltarmos para a América Latina, levando em conta particularmente a identidade de problemas sócio-econômicos.

**254** Sabíamos que isso era importante, porque fundamental é a união dos povos que se acham no mesmo estágio de desenvolvimento. Mantivemos contato com vários países da América Latina, especialmente Uruguai, Equador, Chile, Peru, Argentina e Paraguai. Neste último, sob os auspícios de nosso Ministério das Relações Exteriores, fundou-se há mais de dez anos a Escolinha de Arte do Paraguai. Na Argentina, várias Escolinhas também foram criadas sob esse mesmo impulso. Uma das características dessas Escolinhas no exterior é que, estimuladas por nós e dentro dos mesmos princípios, são dirigidas por professores dos próprios países, que participaram de nossos cursos. Entendemos que ninguém melhor que eles poderiam lá atuar, por conhecerem o próprio meio e suas necessidades.

Com a responsabilidade da presença de professores-alunos estrangeiros e nacionais, cada vez em maior número e com maior interesse em nossa experiência, fomos estimulados e levados a dar nova estrutura ao nosso curso de atividades artísticas. Em 1959, recebemos a colaboração da professora inglesa Seonaid Robertson, da Universidade de Leeds, Inglaterra, que nos ajudou na análise dos problemas fundamentais da educação brasileira em seu relacionamento com a educação, como processo criador. Escrevendo na época artigo para a revista *Education Through Art*, publicada pela INSEA,

sintetizou a educação artística em nosso País com estas palavras: "não seria exagero afirmar que o ensino, através da arte, tal como nós o concebemos, está ausente das escolas oficiais brasileiras. É em tal situação — estudando de modo acadêmico programas preestabelecidos — que se processam, necessariamente, as tentativas de um ensino criador. Os interessados neste último tipo de ensino, tendem a trabalhar nos institutos para crianças retardadas ou em escolas particulares. As poucas escolas de Belas-Artes têm a oferecer, apenas, uma formação acadêmica. Alguns professores, muitos dos quais trabalharam na Escolinha, esforçam-se — apesar da incompreensão com que são olhados e o peso de uma forte tradição — em fazer com que algumas escolas e centros de pesquisas aceitem a concepção da educação como um processo criador."

### **Ampliação dos cursos**

No ano seguinte (1960) o curso para professores, que até então se limitava a atividades artísticas e recreativas, transforma-se em curso de Arte na Educação, dando maior enfoque à função da criatividade no processo educativo. Em 1961, criamos o Curso Intensivo de Arte na Educação e promovemos o primeiro Seminário de Arte e Educação, reunindo educadores do Brasil e América Latina.

A partir de 1965, nossos cursos vêm sendo ampliados em sua carga horária, integrando novos professores em seu corpo docente e concentrando áreas de estudo, a fim de melhor qualificarmos o professor para seu trabalho em classe, na escola primária e média. Com estes cursos não visamos formar especialistas de educação artística, mas professor criativo para a educação.

Paralelamente aos cursos intensivos de Arte e Educação, a partir de 1960, começamos os estágios para educadores. A análise dessas atividades nos

permitirá, no corrente ano, um programa mais intensivo. Em convênio com universidades, com a Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara, com a Sociedade Pestalozzi do Brasil e com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais da Guanabara, iniciaremos uma série de outros cursos e estágios que permitirão maior inter-relacionamento da Escolinha com a comunidade.

Em consequência desse trabalho, existem hoje, no Brasil, 36 Escolinhas e centenas de escolas onde professores tentam a integração da arte no currículo como forma dinamizadora desse mesmo currículo. No âmbito internacional, desde seus primeiros anos de existência, a Escolinha manteve intercâmbio cultural, seja através de visitas de educadores estrangeiros ou de exposições, que recebia ou enviava ao exterior. Este intercâmbio foi sobretudo intenso com os países europeus.

Na Escolinha desenvolve-se um trabalho constante pela ação renovadora no campo da educação. Durante 22 anos numerosos professores passaram por nossos cursos. Experimentamos, acreditando no valor da experiência. Descobrimos formas de melhor trabalhar pela educação. Tentamos nos aproximar sempre de nossas realidades e nos inserir no meio, sem caráter de excepcionalidade, porém, como um grupo, entre outros, procurando servir ao País.

### **Perspectivas**

As idéias, em educação, só têm sentido se saem da pura elaboração teórica para as realizações. Análise e crítica formam a constante de nosso trabalho. Toda ação criadora é dinâmica e conseqüentemente sujeita a transformações. Os princípios em nossas Escolinhas têm sido imutáveis, particularmente os princípios de base: respeitar o homem, e servir à causa da

paz. Métodos e processos de trabalho, não; sobretudo se tivermos em vista que estamos longe do que sonhamos como educação do homem brasileiro. Devemos partir para um levantamento e análise das experiências que realizamos; fazer o mesmo em relação a experiências significativas, por outros realizadas; buscar incessantemente um tipo de educação, integrada nos interesses vitais da criança e do País; estruturar o trabalho de tal modo que a eficácia marque cada tipo de ação; estimular professores de todo o País e da América Latina, de modo a levá-los, através de projetos, a integrar a criança brasileira e latino-americana nos processos sócio-econômicos e culturais do seu meio.

255

Mais do que nunca, a educação tem que estar relacionada com a realidade do mundo atual em que o desenvolvimento científico-tecnológico vai determinando as grandes transformações do processo educativo. Temos hoje a plena consciência de que o conhecimento aproxima o homem do universo. Para um conhecimento mais amplo do mundo, do homem e do universo, temos que nos valer tanto da ciência como da arte, já que esta é igualmente forma de conhecimento.

A criança, na fantasia, realiza com limitações tudo aquilo que o homem faz pela razão. Incentivar o jogo da imaginação da criança é aumentar sua vitalidade para inserir-se no mundo do real. Ao fazê-lo, a criança busca a integração do microcosmo humano com o macrocosmo, sem perder e mesmo ampliando a dimensão do homem como ser criador, capaz de abrir janelas para o mundo que se esconde por trás das realidades imediatas.

O sonho é uma realidade para a criança e essa realidade onírica, que alimenta a fabulação infantil, também alimenta o pensamento científico, hoje enfatizado nas implicações da tecnologia espacial.

O impacto criado pela tecnologia no sentido de vencer os obstáculos para chegar à circulação interaстрal, vai determinar profundas mudanças na filosofia e nos processos da educação particularmente, se temos em vista que nós, antecedentes da era atômica, somos mais espectadores que participantes. As crianças e os jovens de hoje devem ser preparados para criar e utilizar os meios que levarão o homem, pela ciência e pela arte, à compreensão do universo.

Todavia, para que essa conquista do espaço pela tecnologia alcance um significado realmente humano, será

necessário que se complete pela conquista interior do próprio homem, de modo que o respeito à pessoa, à liberdade, à verdade e à causa da paz, vá além de expressões discursivas, elevando-se ao plano das realidades defendidas e vividas por todos os homens, por todos os povos.

É um programa de trabalho, para educadores, atender a esse desafio dos tempos de hoje.

Como palavra final, enfatizamos a nossa crença no homem capaz de realizar, pela educação, seu destino de ser criador.

### Conceitos de criatividade

Do ponto de vista etimológico, criatividade está ligada ao termo criar — que quer dizer — dar existência a, sair do nada, fixar relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando a determinados fins.

Podemos enquadrar as diversas definições existentes em quatro categorias: as que dizem respeito à pessoa que cria, enfatizando os aspectos de temperamento, traços, valores, atitudes; ao processo criador, destacando pensamento criativo, motivações, percepções; ao produto criado, analisando invenções, obras artísticas ou inovações científicas; e as que salientam as influências ambientais, condicionamentos educativos, sociais e culturais.

Assim, criatividade pode-se referir ao indivíduo que apresenta certas características que o levam a criar, ao conjunto de operações que executa ao produzir um objeto que encerre

criatividade ou ao próprio resultado do comportamento criativo.

Muitas investigações têm sido realizadas nos últimos anos, procurando encontrar definições operacionais, elaborar instrumentos de medidas que permitam avaliar as capacidades criativas e melhor estudar a natureza do fenômeno e os fatores condicionadores da produção criativa.

As discussões da 5.<sup>a</sup> Conferência relativa às pesquisas de criatividade, em Utah (1962), publicadas por Taylor em 1964, já visavam desenvolver uma metodologia científica procurando atacar os vários ângulos da questão: do indivíduo que cria e desempenha uma série de comportamentos e operações das quais resulta um produto especial, original e considerado criativo. No caso dos artistas, por exemplo, a psicologia, como ciência do comportamento, procura esclarecer as reações do indivíduo criativo; já a estética, ciência que trata de conceituar o fenômeno arte estuda o produto artístico e avalia-o em relação aos padrões estéticos.

Matisse afirma que "criar é expressar o que se tem dentro de si", devendo a concepção criativa ser sempre original e individual, uma vez que todo

\* Professora de Psicologia da Aprendizagem no Curso de Mestrado da Univ. Católica do Rio de Janeiro. Assistente técnica da Escolinha de Arte do Brasil.

esforço autêntico de criação é interior.

Dentre as definições mais expressivas e que representam concepções psicológicas importantes, destacaremos a de Torrance: "criatividade é um processo que torna alguém sensível aos problemas, deficiências, hiatos ou lacunas nos conhecimentos, e o leva a identificar dificuldades, procurar soluções, fazer especulações ou formular hipóteses, testar e retestar essas hipóteses, possivelmente modificando-as, e a comunicar os resultados".

258

Como se pode notar, relaciona o processo da criatividade ao da solução de problemas e ao da investigação, podendo, até certo ponto, ser comparada à definição de Gagné: "criatividade pode ser considerada como uma forma de solucionar problemas, envolvendo saltos intuitivos ou uma combinação de idéias de campos largamente separados de conhecimentos". Isto nos levaria a completar: implicando a manipulação de símbolos ou objetos externos para produzir novos eventos.

Há uma tendência moderna de vários psicólogos a sustentar que a criatividade é um tipo especial de solução de problemas. Contudo, os psicanalistas têm razão ao defender que o processo criador é muito mais sensível do que a simples solução de problemas dos processos inconscientes ou pré-conscientes, admitindo que há certas soluções de problemas que são criativas, não sendo justo, entretanto, pressupor e ver em toda criatividade um caso de solução de problemas. Seria limitá-la a comportamentos observados em condições controladas e não reconhecê-la como fenômeno autônomo.

Poderíamos também mencionar a definição de Thurstone: "criatividade é o processo de se formar idéias ou hipóteses, de testar hipóteses e de

comunicar resultados, pressupondo que o produto criado, seja algo novo". Vários autores concordam em afirmar que a criatividade está relacionada ao poder de reconhecer idéias novas ou originais, assim como de explorá-las até os seus limites, aplicando as idéias aos problemas.

Guilford afirma: "criatividade num sentido restrito diz respeito às habilidades, que são características dos indivíduos criadores, como fluência, flexibilidade, originalidade e pensamento divergente", relacionando o processo aos fatores e variáveis isoladas e avaliadas.

Já Carl Rogers define a "criatividade como a emergência de um produto relacional novo, resultante, por um lado, da unicidade do indivíduo e, por outro, dos materiais dos eventos de outros indivíduos e das circunstâncias de sua vida".

Ghiselin situa a "criatividade como processo de mudança, de desenvolvimento na organização da vida subjetiva".

Margaret Mead conceitua a "criatividade como a descoberta e a expressão de algo que é tanto uma novidade para o indivíduo criador quanto uma realização por si mesma".

Como podemos observar, há uma "relação entre criatividade e descoberta," pois criamos quando descobrimos e exprimimos idéias ou formas de comportamentos que sejam novos para nós e para o meio ambiente.

Koestler observa que: "no pensamento criador a pessoa pensa simultaneamente em mais de um plano de experiência, ao passo que no pensamento comum segue caminhos usados por anteriores associações".

Entretanto, o conceito do original sempre presente nas definições de criatividade, é igualmente muito controvertido, pois autores admitem-no no sentido individual, outros no social e, ainda, muitos só nas duas dimensões. Um exemplo clássico citado é o da descoberta da terceira dimensão na pintura, por Giotto, que hoje não teria impacto criativo pois não quebraria nem moldes, nem padrões da época e muito menos estenderia as possibilidades da representação da perspectiva.

Portanto, devemos sempre considerar que remanejo do conhecimento existente é sempre acréscimo, sendo o preço da novidade, por vezes, o ceticismo e a hostilidade dos contemporâneos.

É sempre discutível até que ponto o produto criado é original ou até certo ponto imitado. W. Heard Kilpatrick estabeleceu uma escala de imitação-criação em cuja extremidade superior estaria o que sugere como a mais alta proporção de criação relacionada ao modelo que existia antes. Essa escala se aproximaria da curva de distribuição normal, admitindo que possa ser aplicada a todos os campos das atividades humanas.

### **Etapas do Processo Criador**

É tarefa difícil isolar as etapas do processo criador como se este fosse mero sistema mecânico. Wallas ao analisar as idéias do fisiologista e físico alemão H. von Helmholtz destacou as seguintes etapas: preparação, incubação, iluminação ou inspiração e verificação. Entretanto, como afirma Kneller, antes da preparação poderíamos destacar a fase da *apreensão* que implica na rigorosa busca das potencialidades da idéia germinal, coleta de dados, sendo assim uma fase exploratória. Na fase da incubação, uma das mais interessantes de ser estudada, o inconsciente

tem destacada influência; na da iluminação, como o termo sugere, dá-se a revelação do material, chegando-se finalmente, à verificação. Deduz-se de imediato que são processos interpenetrativos.

Portanto, para poder criar é preciso haver primeiramente um impulso, ligado a uma necessidade, seguido depois de atividade de investigação para chegar à realização.

DeHann e Havighurst distinguem *cinco estágios na atividade criadora: o da sensibilidade para o problema, o da busca, o da pausa, o do momento da inspiração criadora e o da confirmação.*

O primeiro estágio caracteriza-se pela crescente consciência de uma necessidade ou pela sensibilidade crescente para um problema. Trata-se de uma espécie de sentimento de que existe oportunidade de experimentar algo diferente e que a realidade pode ser reformulada.

O segundo estágio, da busca ou da procura, está relacionado à maneira de expressar uma idéia ou emoção vaga surgida na primeira fase, como resposta para o problema. Nesse período a pessoa pode sentir-se frustrada se, após longo tempo de busca, não encontra a solução ou a técnica de expressão adequada.

No terceiro período, de estabilização ou denominado de "plateau stage", pode continuar uma busca inconsciente, uma vez que psicologicamente o problema se reorganiza.

A fase da inspiração criativa varia muito individualmente e de acordo com o problema a ser resolvido, bem como com a necessidade a ser preenchida. Pode produzir uma alavanca de idéias e de impressões que o indivíduo criador procura captar, vivendo intensamente do ponto de vista intelectual e emocional, poden-

do as interferências e interrupções externas perturbar o processo criador.

No estágio final dá-se a confirmação, sendo a solução julgada, elaborada e integrada ao campo do conhecimento, além de comparada pelo julgamento de outras pessoas.

260

Atualmente, interessa aos pesquisadores tanto a análise do comportamento criativo artístico como do comportamento criativo científico, pois a criatividade, até há pouco considerada como qualidade primeira da personalidade artística, também é válida para a personalidade científica.

### **Características do comportamento criativo**

Lembraríamos, citando Piéron, que comportamento pressupõe sentido de adaptação, sendo influenciado por fatores biológicos, de maturação e de aprendizagens.

Assim, observamos que a sociedade contemporânea requer dos indivíduos maior abertura para novas experiências, tolerância às constantes mudanças e ambigüidade das situações, maior ênfase no que diga respeito à estimulação e à liberação da autenticidade individual.

Uma atitude criadora representa uma resposta adequada a uma situação nova e uma resposta mais adequada e construtiva a uma situação antiga, devendo o indivíduo criador ser capaz de modificar seu comportamento em resposta a novas informações, desenvolver perspectivas, a fim de progredir por si mesmo, de modo consistente, num estilo único de aprendizagem, estimulando a mudança, proporcionando oportunidades para transferir e aplicar o conhecimento às situações da realidade.

As atitudes criadoras levam o indivíduo não só a uma maior independência interna, e autoconfiança, estimulando-o a desenvolver suas aptidões, como a conhecer suas características individuais e seus próprios limites.

A fim de melhor analisarmos o comportamento criativo, podemos destacar os seguintes aspectos envolvidos:

- atitudes do indivíduo em relação ao seu Ego;
- condições de desenvolvimento pessoal;
- nível de integração ao meio;
- capacidade de auto-realização e de autonomia de ação;
- percepção acurada da realidade;
- controle das potencialidades pessoais e do meio ambiente.

Teoricamente, é possível o indivíduo ter atitudes criadoras, sem estar comprometido com atividades de criatividade ou produtos originais, assim como, embora menos provável, que possa se comprometer com sucesso em atividades criativas sem estar diretamente motivado para fazê-lo, no caso, levado por diversas circunstâncias e motivos, como o exibicionismo. Na prática, contudo, segundo Holland e Baird, as atitudes criadoras e a produtividade estão geralmente inter-relacionadas.

Kneller isola as seguintes características básicas do comportamento criativo:

- receptividade à estimulação do meio ambiente;
- possibilidade de reconhecimento ou imersão interna;
- capacidade de imaginação e julgamento;
- espírito de indagação e curiosidade;
- uso adequado e proveitoso dos erros;
- amplitude e fertilidade de abordagens;

— submissão à obra de criação, pois o produto criado ganha vida por ele mesmo.

É preciso enfatizar que todos os indivíduos têm potencial criador, podendo desenvolvê-lo em diversos níveis de intensidade.

Wertheimer cita o exemplo de Gauss que, aos seis anos de idade, ao ter que achar a soma de 10 números, descobriu a relação existente entre eles.

Por princípio, a fim de se poder criar é preciso não se estar preso a idéias preconcebidas, não repetir servilmente o ensinado e assimilado, não prosseguir num estado mecanizado de pensar ou fazer, não ter uma atenção fragmentária, devendo o indivíduo tentar sempre penetrar, perceber, delinear novas relações.

O comportamento criativo pode ser estimulado por condições do meio ambiente, sendo muito importantes as experiências educativas de estímulo à criatividade. Por vezes, uma criança criadora atemoriza o professor que se vê pessoalmente ameaçado pela originalidade do aluno e por não poder controlá-lo, ficando então abafado o seu talento.

É preciso favorecer a estimulação às potencialidades criadoras dos indivíduos através do incentivo às idéias originais, do reforço ao pensamento divergente, de abordagem não-diretiva, da aprendizagem pela descoberta e da equilibrção progressiva do desenvolvimento mental.

Vários autores realizaram estudos no sentido de pesquisarem *traços da personalidade criativa*. Kneller destaca:

- inteligência superior à média;
- abertura de percepção;

- fluência (capacidade de produzir mais idéias do que a pessoa comum);
- flexibilidade (levando o indivíduo a uma variedade de abordagens);
- originalidade (capacidade de ter idéias e encontrar soluções fora do comum);
- capacidade de elaboração;
- persistência e dedicação;
- malabarismo intelectual;
- humor (capacidade de reagir espontaneamente à discordância do sentido ou implicação);
- inconformismo (desejo de algo novo);
- autoconfiança.

261

Barron distingue:

- capacidade de improvisação e de iniciativa;
- fluência ideativa e verbal;
- energia psíquica;
- facilidade de integração de diversos estímulos;
- interesse por problemas fundamentais.

Mackinnom menciona:

- autoconfiança;
- capacidade de reconhecer e dar expressão aos múltiplos aspectos de sua experiência interna;
- desenvolvimento de vontade positiva;
- capacidade de renovação e de adaptação à realidade;
- persistência nas atividades;
- capacidade de elaboração e avaliação de idéias originais.

Taylor aponta:

- curiosidade intelectual;
- habilidade para reestruturar idéias;
- independência de pensamento;
- aceitação de si mesmo;
- capacidade de imaginação;
- espírito de humor;
- engenhosidade.

- habilidade para sentir problemas;
- velocidade de produção de idéias;
- flexibilidade de pensamento;
- originalidade;
- capacidade de análise e de síntese;
- capacidade de reorganizar experiências.

262

Maslow atribui, igualmente, à personalidade criativa a possibilidade de maior aceitação de si mesma que a leva a uma aceitação maior da realidade, distinguindo a criatividade que exige talento particular num certo domínio, como arte ou ciência, e aquela que diz respeito à realização do indivíduo pela sua diferenciação e o leva à conseqüente aceitação da realidade.

Guilford, preocupado em isolar as habilidades inerentes ao processo criador, afirma que criatividade diz respeito ao conjunto de habilidades relacionadas à fluência, flexibilidade, sensibilidade a problemas, pensamento divergente, capacidade de redefinição, de análise e de síntese das informações.

Dentre as capacidades produtivas que usam a informação para gerar novas informações distingue esse autor o *pensamento convergente* — acionado pelo pensamento que se move em direção a uma resposta determinada ou convencional, e o *pensamento divergente*, acionado por aquele que se move em várias direções em busca de uma dada resposta, ocorrendo quando o problema ainda está por descobrir e onde ainda não existem padrões e meios assentados de resolvê-lo, podendo produzir-se uma gama de soluções apropriadas e não uma única solução correta. O pensamento convergente tenderia ao conformismo e o divergente ao cria-

tivo e à busca de todas as soluções possíveis, além da multiplicidade de respostas originais.

Através do seu *modelo de estruturação do intelecto* poderemos ilustrar: a *produção divergente de unidades figurativas* poderia se dar a partir de um desenho simples, como procurar construir o maior número possível de outros desenhos de duas ou mais linhas; a *produção divergente de unidades simbólicas*, seria escrever o maior número de palavras, por exemplo, terminadas em “ismo” ou que comecem por determinada letra como T ou S; a *produção divergente de unidades semânticas* através da habilidade de enunciar o maior número de palavras que representem coisas pequenas e brancas; a *produção divergente de classes simbólicas* seria usar grupos de símbolos variados e sem sentido que devem se unir por um determinado critério; a *produção divergente de classes figurativas*, como letras sendo usadas como figuras-grupos partindo das que têm linhas horizontais, lados abertos ou outras semelhanças; a *produção divergente de classes semânticas*, simbólica de relações, figurativa de sistemas simbólicos, como a habilidade de construir códigos e escrever frases; a *produção divergente de sistemas semânticos* como construir frases sem sentido; a *produção divergente de transformações semânticas*, relativas a associações remotas, como no caso de chaleira e de pássaro, através do bico; a *produção divergente de implicações semânticas*, ou seja, habilidade para elaborar planos e associações, por exemplo: quais as profissões que poderiam utilizar como símbolo uma lâmpada.

### Bloqueios da criatividade

Há possibilidade de haver sérios *bloqueios ao desenvolvimento da criatividade* devidos a falta de co-

inhecimentos e informações, hábitos pessoais negativos, atitudes de pessimismo e de conformismo, falta de esforço pessoal e procura de critérios de julgamento estereotipados.

Uma das técnicas empregadas para incentivar a produção criadora é a de partir do princípio da suspensão do juízo, abolindo a crítica e a inibição de qualquer idéia, a fim de buscar mais livremente as idéias e poder melhor avaliá-las.

Gordon propõe o método de criatividade operacional onde se pode explorar todos os possíveis aspectos do problema, tratando-os da maneira mais simples à mais ampla possível. Outros métodos também empregados, além daquele da ideação livre, são o da análise da estrutura das coisas e o das correlações forçadas entre idéias.

A espontaneidade da criança deve evoluir num sentido criador, levando-se em conta que a imaginação sem julgamento é pior do que o reverso. Seria conveniente incrementar um tipo de ensino que combine o esforço do pensar com o do aprender, procurando tornar o aluno sensível aos estímulos ambientais, pois, ao encorajar a manipulação de objetos e idéias, incentiva-se o desenvolvimento das próprias idéias, a descoberta de outras, bem como a avaliação do pensamento produtivo.

É preciso criar necessidades para o pensamento criativo, prever os seus períodos de ativação e de incubação, propiciar fontes geradoras de novas idéias, encorajar o pensar até o fim, desenvolver a crítica construtiva e a aquisição do conhecimento em diversos campos.

Tolstoi já dizia: É preciso escolher entre uma escola na qual seja fácil aos professores ensinar e uma escola na qual seja fácil aos alunos aprender.

Osborn enfatiza a necessidade da simplificação didática das funções mentais, ressaltando a importância da:

absorção — habilidade para adquirir e assimilar conhecimentos;  
retenção — capacidade de guardar e relembrar conhecimentos;  
julgamento — habilidade para pensar e avaliar logicamente;  
imaginação — habilidade para pensar criativamente.

263

As seguintes indagações deveriam ser constantemente formuladas:

- Como dar aos indivíduos mais oportunidades para desenvolver o seu pensamento produtivo?
- Qual o papel do pensamento crítico em conexão com a produção criadora?
- Como descobrir desde cedo as capacidades criadoras?
- Como facilitar o desenvolvimento da criatividade em vez de bloqueá-la e inibi-la?

A fim de ilustrar a decisiva importância do professor no desenvolvimento da criatividade, Yamamoto estudou a relação entre criatividade e Q. I. com o rendimento escolar, em classes elementares de aritmética, acrescentando a variável — professor — e concluiu que os alunos pouco criativos sobrepõem os criativos quando o professor tem pouca criatividade.

A compreensão dos problemas do desenvolvimento da criatividade tem sido agravada pelos limites da sua própria avaliação. Torrance elaborou bateria de testes de criatividade (Torrance Test of Creative Thinking — T. T. C. T.) partindo do pressuposto de que criatividade é processo que compreende — sensibilidade para problemas, capacidade de identificação de dificuldades, de procura de soluções, de formulação de hipóteses,

de experimentação e de comunicação de resultados. Por meio de testes verbais e figurais estabelece escores de fluidez, flexibilidade, originalidade através do número de respostas, raridade das respostas, capacidade de produzir associações indiretas, de perceber relações entre objetos distantes e de produzir respostas engenhosas. Entretanto, há reservas quanto ao valor preditivo de tais testes e sua validade.

Alexandre Dumas, embora sem intenção direta, formula muito bem o problema do desenvolvimento da criatividade quando afirma: Como é possível, sendo as crianças tão inteligentes e criativas, tornarem-se homens tão estúpidos, — e, acrescentaria, com a permissão devida ao grande escritor — tão estereotipados?

Uma das dificuldades centrais do desenvolvimento da criatividade é o da identificação precoce das possibilidades criadoras e o do estabelecimento das relações entre a idade com a qualidade da execução criativa.

### Atitude e produtividade criadora

As características relacionadas com a produtividade e a atitude criadora foram mencionadas em várias pesquisas de criatividade, como, por exemplo, a de Barron (1963): concluiu que as pessoas que apresentam altos escores nos testes de originalidade caracterizam-se pela liberdade de expressão, inconformismo, certo exibicionismo, independência de julgamento, superior fluência, inteligência, orientação intelectual, ascendência, autoconfiança, não-conformismo, flexibilidade, rapidez, amplos interesses e acrescenta ainda empatia, preocupação estética e imaginação.

Através de investigação de experiências verificou-se que os indivíduos produtivos criadores tendem a ser mais extrovertidos, entusiasmados,

rápidos, fantasistas, tendo interesses teóricos e acadêmicos, pela novidade dos acontecimentos e apresentam aberturas e receptividade interna, além de participação emocional nos acontecimentos externos; já os que têm predomínio das atitudes criadoras estão sempre se auto-atualizando, expressam-se bem no seu comportamento externo e têm prazer em controlar as suas experiências: em contrapartida os que são mais produtivos são mais desordenados e denotam uma infância mais conflitiva.

Barron afirma que, de modo geral, o indivíduo realmente criativo está sempre pronto para abandonar antigas classificações e para compreender que a vida, particularmente a sua, é rica de novas possibilidades.

Há uma teoria consistente de criatividade que a considera como uma tentativa de resolver conflitos neuróticos através de uma maneira social, ou seja, a teoria da sublimação (Fenichel, 1945) oposta à teoria de Maslow da auto-realização (1963). Várias pesquisas com artistas profissionais (Eiderson, 1958), atores (Taft, 1961), músicos (Raychaudhuri, 1963) encontram relação entre a produtividade criadora e os conflitos neuróticos. As pesquisas de Machinon (1961-1962) com escritores, arquitetos, matemáticos, engenheiros, cientistas e físicos chegam à conclusão de que os indivíduos criativos, a fim de resolverem os seus conflitos infantis e familiares, foram levados, desde cedo, a estruturar o seu Ego e criar defesas, através de atitudes criadoras e produtividade criativa.

Para C. Rogers a criatividade responde a uma tendência do homem de atualizar-se e de *ser as suas potencialidades*. Poderíamos então perguntar: Quais as condições internas que favorecem a criatividade? Em primeiro lugar, abertura para novas experiências, necessidade de avaliação inter-

na, desejo de comunicação e de participação, extensionalidade, ou seja, necessidade de estender e expandir sua personalidade para outros objetos, habilidade de manipular com conceitos e elementos diversos. A criatividade deve advir de condições favoráveis de segurança e de liberdade pessoal. Levantaríamos então a hipótese de que os indivíduos cujo meio ambiente, familiar ou social, não ofereça tais condições, procuram encontrá-las dentro de si mesmos, criando-as através das suas atividades criadoras.

É preciso criar no indivíduo a necessidade não só da atividade criativa mas da atitude criadora, provendo fontes geradoras de idéias e ações criativas, desenvolvendo a crítica construtiva, a aquisição de conhecimentos em vários campos, sensibilizando-o aos estímulos ambientais e encorajando a manipulação de objetos e idéias, além do controle das situações.

Para se compreender qualquer fenômeno, uma das melhores estratégias é a de determinar as condições sob as quais ele ocorre, e o porquê. São condições que melhoram o aproveitamento da informação: completamente de pistas, reaprendizagem prática e certo estado de relaxação que incentivam a classificação, a avaliação e a elaboração dos dados da informação.

Atualmente, procura-se analisar a *performance* criativa independente da intelectual, pois sabemos que a inteligência não é uma singular nem monolítica habilidade, estando os talentos criativos fora do domínio único da inteligência.

Futuros estudos irão se desenvolver em duas direções — para uma mais minuciosa e completa compreensão do processo criador e para uma investigação mais profunda das condições

que o influenciam, tanto positiva como negativamente.

Assim, chegaríamos à conclusão de que as conseqüências sociais da criatividade serão tão maiores, quanto maior for a produção criativa e a autenticidade do processo, levando o indivíduo a resolver tranquilamente os seus problemas, ativando as suas capacidades de avaliação, de análise e de síntese, através da reinterpretação de idéias e de conceitos.

265

*Em síntese:* o comportamento criativo pode ser estudado de acordo com as diversas posições teóricas, tais como: as condutistas, gestaltistas, culturalistas, psicanalíticas, dado o fato que os determinantes da conduta são múltiplos. Entretanto, devemos interpretá-lo como um comportamento integrativo, levando-se sempre em conta as condições estimuladoras, os fatores energizadores e as possibilidades das variações comportamentais, correspondendo sempre a uma individualidade que poderia ser representada por um ponto em  $n$  dimensão no espaço, onde ninguém ocuparia exatamente a mesma posição.

### Bibliografia consultada

- ANDERSON, H. *Creativity and its cultivations*. New York, Harper & Row, 1959.
- BRODGEN e SPRENCER. *Criteria of creativity in creativity progress and potential*. New York, McGraw-Hill, 1964.
- DE BONO, E. *O pensamento criativo*. Rio, Vozes, 1970.

- GUILFORD, J. P. *Intelligence, creativity and their educational implications*. S. Diego, R. Knapp, 1968.
- KNELLER, G. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo, Ibrasa, 1968.
- KOESTLER, A. *The art of creation*. New York, McMillan, 1964.
- 266** MACKINNON, D. W. *The creative person*. California University, General Extension, 1962.
- . The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, (17): 484-495, 1962.
- NOVAES, M. H. Criatividade: processo  $\times$  produto. *Arte e Educação* (3), 1971.
- . *Psicologia da Criatividade*. Rio de Janeiro, Vozes, 1971.
- ROGERS, C. *Tornar-se pessoa*, Lisboa, Ed. Moraes, 1961.
- TAYLOR, C. W. *Widening Horizons in creativity*; The Proceedings of the Fifth Utah Creativity Research Conference. New York, John Wiley Sons, 1964.
- TORRANCE, P. *Guiding talent*. New Jersey, Prentice Hall, 1962.

### Valores Educacionais

Se pretendemos estimular a ampliação do treinamento tecnológico na educação geral, dois aspectos relevantes são passíveis de mudança.

Devemos primeiramente procurar estruturar um sistema de aprendizagem que esteja de acordo com os principais padrões de cultura do século vinte, que reflita os mais dinâmicos aspectos de idéias criativas e estimule um movimento progressivo e criador para que ocorram novos desenvolvimentos. Em princípio, essa colocação teria como base uma atitude pragmática e uma metodologia sempre aberta capazes de produzir, de fato, uma forma criativa de ensino adaptável à evolução de novas técnicas e idéias, não se baseando em atitudes sedícias que se tornam automaticamente academizantes.

Não há dúvida de que formas mais criativas de educação vão exigir mais de professores e alunos; para tão grande conquista temos objetivos demasiadamente limitados — acabando com o modo *simplista* de

agir em que prevalece o denominador comum mais baixo de produtividade e criatividade. Vimos aceitando de longa data a velha noção do presunçoso “sabe-tudo”, o ultrapassado conceito da Renascença do professor ensinando num sistema e estilo de maneira essencialmente fragmentária, histórica e nostálgica. O professor, tanto quanto o aluno, é vítima de um sistema que limita o conceito de educação a uns poucos anos de preparação vocacional durante a vida do homem (conceito de educação institucionalizado mal administrado) e que conduz ao almejado *status* nos chamados “anos de formação”. Numa época em que o aumento e a disseminação de informações, em que a expansão de idéias e a enorme produção mental do homem estão transformando o mundo, o professor fica muitas vezes desorientado, prática e emocionalmente perturbado. Se temos que desenvolver um tipo de educação que proporcione aos inúmeros indivíduos que educamos um senso prático realmente atualizado, bem como uma firme base psicológica, terá o professor que desenvolver conceitos mais integrados e, se necessário, adaptar-se a padrões de processos e métodos que estão em rápida transformação. A

\*Diretor de Estudos do Cardiff College of Art (Inglaterra).

evolução, controlada pelo homem consciente, está sujeita a realizar-se mais rapidamente — para o bem ou para o mal, para a construção ou para a destruição — do que os antigos fatores e acidentes biológicos permitidos pela natureza.

É evidente que teremos que desenvolver a mente de modo mais consciente e equilibrar essa exigência com maior desenvolvimento dos poderes criadores e intuitivos, do que temos feito até hoje.

Nossa mente, em geral, trabalha com displicência, sem coordenação e desperdiçadamente. Lutamos para nos concentrar; freqüentemente não resolvemos o problema por não conseguirmos perceber suas implicações e nem compreender a importância dos resultados. Qualquer método de educação deveria, pelo menos, expor claramente o problema, requerer participação e engajamento e mais especificamente, ser um processo criativo, apresentando não apenas o resultado desejado mas provocando atitudes críticas e julgamentos de valor.

Em segundo lugar, é evidente a necessidade da mudança do próprio conceito e da forma de administrar e executar a educação, a fim de permitir de fato desenvolvimentos criativos.

No momento, tecemos falsos louvores à orientação psicológica individual e repetimos chavões em relação à orientação social coletiva mas, em verdade, pouco temos conseguido em relação a qualquer das duas orientações. Não é realmente possível conseguir tais propósitos com o atual sistema de educação. Na próxima década, chegaremos a um julgamento analítico bem mais preciso dos processos educacionais, capaz de avaliar o mérito criativo, assim como de estimular

um estudo de “tempo e movimento” de todos os processos. Qualquer pessoa que aceite o conceito darwiniano de evolução rejeitará o atual sistema de horário (pobres fragmentos do tempo!) que faz da chamada educação liberal uma receita para a mediocridade. O adolescente médio pode de fato perseverar numa idéia por longos períodos, aprofundando-se na natureza de um problema. Por outro lado, podemos alcançar certos objetivos por processos mais rápidos, pelo emprego de formas especiais de tratamento da informação e pelo uso de processos integrados. Estes mesmos processos e métodos de trabalho em equipe anularão a crença de que uma boa proporção corpo docente/aluno significa sempre o menor número possível de estudantes para um professor.

No momento, quase todo ensino está desordenadamente generalizado; caminhamos da generalização para a especialização, da amplitude para a estreiteza, no pior sentido. Qualquer pessoa que conheça as mais simples noções da individualidade pós-freudiana terá que rejeitar os atuais métodos que se baseiam mais na matéria do que nas idéias, mais no papel e desempenho, do que na individualidade.

É extremamente importante que a futura educação tecnológica atribua tanta importância aos aspectos estéticos do problema quanto à funcionalidade; na verdade seria melhor pensar apenas num problema; o estético-funcional. Com isso não pretendemos referir-nos à fabricação de produtos artesanais nem tampouco industriais com acabamento artístico, a habitual incorporação superficial ou aplicação de estilo “artístico”.

Ponhamos um fim ao jogo do pseudofuncional estilizado; tratemos dos

problemas fundamentais. E, no entanto, freqüentemente, os chamados melhoramentos e a tentativa de integração entre departamentos acabam sempre nisto: abajur elétrico estilo Tudor, em mesa mais moderna, e ladrilhos de pseudoce-râmica moderna.

É errado supor que as crianças não possam lidar com problemas relativos a projetos funcionais, que elas se devam limitar à execução de tarefas artesanais de baixo nível, no pior "passo a passo" dos processos pedagógicos, nos quais é altamente improvável qualquer possibilidade de soma, equação ou síntese de experiência.

A educação "linear" é com freqüência desnecessariamente super-simplificada e exclui a completa compreensão do problema e da situação, o que inibe, certamente, aqueles que são capazes de concepções criativas. Atualmente são oferecidas condições adequadas e meios de aprendizagem à maioria das pessoas. O problema funcional deveria pressupor uma situação de "gestalt": a criança defrontando-se com um problema global, com a possibilidade de utilizar a compreensão conceptual.

Há uma preocupação demasiada em educação com processos e matérias, e não suficientemente com idéias. Parece-nos que, geralmente, o inverso é mais produtivo — se as idéias são significativas e estimulantes, os processos darão mais resultado. Seria mais indicado trabalhar numa idéia criativa, de preferência, porque a idéia requer qualidade própria de processo e produção. Quere-mos observar que, se estamos descobrindo novas formas e novos métodos de fabricação, não nos preocupemos tanto, inicialmente, com a qualidade de execução e construção, isso viria depois. Estamos sem-

pre tentando encontrar formas equivalentes para cada idéia, mas concepções e idéias vêm primeiro, e exigem instrumentos e processos que serão utilizados de acordo com o problema e a personalidade. As pessoas têm preferências por determinada forma ou material, que são instintivas e altamente subjetivas, independentemente da moda, e também têm outras preferências, reagindo diferentemente quanto a proporção, precisão, cor etc. Grande parte da educação deveria partir de um ponto de apoio firme, isto é, da preferência pessoal onde o indivíduo revelasse maior aptidão, mas desenvolvida na experiência, incluindo-se treinamento de material, formas e processos alternados. Deveria também estabelecer equilíbrio entre trabalhos em duas ou três dimensões, e desenvolver a capacidade de variar, com facilidade, de um para outro. Muitos processos técnicos são por demais limitados e uma vez que a mente está voltada para a ação em lugar de lhe ser permitido operar em nível de esboço, ela deveria ser orientada a um pensamento objetivo e criador.

Seria útil haver seqüência válida ou desenvolvimento racional nos processos pedagógicos, bem como nos problemas imediatos. Mesmo as crianças de tenra idade deveriam saber por que estão fabricando objetos. Consideramos sempre insulto gratuito o fato de não nos explicarem os princípios da educação que recebíamos, talvez tão vazia de princípios que não haveria explicação possível ou acreditável. Se o professor explica o porquê em termos de princípios e proposições, pode sempre equilibrar o diálogo perguntando aos alunos "por quê?" e "como?" quando se tratar de particularidades. Relativamente ao atelier, isto significa o fim dos exercícios estereotipados executados *em massa* e também limita o problema

do professor que da todas as repostas. O *exercício* tem valor limitado como meio de alcançar fins predeterminados, mas tem pouca utilidade quanto à criatividade. Por outro lado, a experimentação é um dos processos fundamentais em nossa cultura e, se sua utilização for além da confirmação de uma hipótese até uma pesquisa pragmática e sem preconceito, ela se torna um processo de descoberta conduzindo ao confronto com o desconhecido. A educação técnica deveria lançar mão de qualquer conhecimento científico disponível e aplicar a metodologia científica a seus processos, quando necessário. Mas, lidando com problemas de base criadora, deveríamos fazer experiências sem preconceito e sem repetição: mais experiências e menos exercícios.

Experimentando materiais e processos, deveríamos sempre ir além dos limites da probabilidade e envolvermo-nos tanto com problemas formais como informais; assim, o material seria aproveitado além de seus próprios limites, experimentando seja no sentido de destruir ou de construir, sem atender apenas à natureza do material.

A atitude romântica e respeitosa em relação ao material foi também aplicada à máquina e a seus produtos, daí resultando que as características essenciais da madeira e do metal ficassem invisíveis nas seções geométricas da forma produzida em que foram utilizados. Uma interpretação construtiva do material pode conseqüentemente exigir experimentos não formais e que implicam destruição.

Também a atitude compartimentalizada quanto ao material é inadmissível. Os experimentos deveriam não só ser qualitativos e comparativos quanto a determinado material, mas também implicariam

combinações de materiais. O desenvolvimento de materiais sintéticos não somente trouxe uma série de novas qualidades, mas também ampliou o âmbito de possibilidades geométricas.

Notamos isto ao fazer pesquisas com crianças de tenra idade — 4 a 5 anos. A idéia era sempre o fator dominante na produção criativa: uma caixa se tornava uma "casa", por preferência e seleção; poderia tornar-se um navio, uma cesta ou qualquer outro recipiente porque a criança interpreta a estrutura básica e a função *simples* da forma. Do mesmo modo, uma criança apanharia dois pedaços de madeira e, juntando-os em forma de cruz, poderia admitir que aquilo era um avião. Reafirmava-se o conceito estrutural. À medida que a criança desenvolve sua experiência, esta vai dando lugar ao desejo de expandir a idéia, permitindo o desenvolvimento do domínio dos processos. Sua compreensão da idéia evolui, ao mesmo tempo que sua tecnologia (tecnologia como atividade de unir materiais, a fabricação da idéia). Uma criança de 6 a 7 anos pode discriminar entre tipos de forma muito sofisticadas tão bem como se tivesse a concepção real e profunda da estrutura inerente. Tipos de aeroplanos, navios etc. são reconhecíveis pela característica visual antes mesmo que as implicações funcionais sejam entendidas. A criança querará então demonstrar isso e tentará inventar a técnica necessária, para adaptar peças de máquina, hastes, velames etc. Esse talento deveria ser a base de um esclarecimento e desenvolvimento estruturais, contínuos, tanto práticos como teóricos, para elucidar o aspecto e os princípios do ambiente da criança, não somente para treiná-la na produção de objetos. Esta empatia estrutural inerente deveria tam-

bém ser a base de futuros desenvolvimentos.

### **Possível curso de princípios criativos de tecnologia básica**

Há muitos modos de inserir princípios criativos de tecnologia básica, mas gostaríamos de sugerir apenas alguns dos métodos mais simples. Em nossas oficinas o roteiro compreenderia um curso introdutório intensivo, de dez dias seguidos de trabalho; sua forma poderia ser adaptada a cursos de diferente duração, e a diferentes grupos de idade. Os mesmos princípios poderiam ser aplicados às diferentes atividades de um atelier, incluindo madeira, metal, material sintético e cerâmica; porém a forma e o caráter do material criaria variações no desenvolvimento. Exemplificando: a plasticidade do barro e do gesso requer considerável manipulação, e a madeira, instrumental e técnicas precisos.

O material pode ser diferente no tipo e nas características e/ou diferente na forma. Poder-se-ia experimentar com madeiras macias, duras e contextura diferente, desde faia à cana de bambu, ou, por outro lado, com menos variedade de tipos, concentrar-se em problemas formais criados pela forma que o material apresenta. Uma experiência que dá bom resultado é determinado problema ser tratado por um grupo de pessoas, sem haver igualdade de soluções, como, por exemplo: juntar formas "parecidas", inventar tantas maneiras quanto possível de trabalhar duas peças de um quadrado de madeira, ou dois pedaços redondos de madeira, ou duas lâminas de madeira etc.

Inicialmente, esse trabalho se limitaria a formas idênticas simples. Poder-se-ia variar usando:

- a. formas mais complexas;
- b. unidades de escala muito diferentes;
- c. diferentes qualidades de madeira;
- d. a mesma forma, porém mudando sua escala relativa.

Há um sem-número de permutações de desenvolvimento usando tão-somente as formas "parecidas". As possibilidades formais de combinar com a geometria das formas diferentes são igualmente inumeráveis: quadrado com redondo, lâmina (de madeira) com quadrado/redondo etc. Pode-se também pensar no relacionamento geométrico primário e usar terminologia que retrate o fato. Isto é, falar da junção "plano com cilindro", e assim por diante.

Assim como para formas semelhantes ou não, podemos passar da forma "simples" à "complexa", usando tanto formas industrialmente fabricadas como inventadas para resolver problemas formais. Há muitas formas diferentes de material, tanto retilíneas como curvilíneas, em madeira e em metal. Há centenas de formas fabricadas e extraídas de simples L, T, U, H às muito complexas, o que também acontece com plástico.

Os alunos deveriam criar a própria tecnologia enquanto estudam, recebendo apenas demonstrações simples e instruções suficientes para usar o instrumental com precisão e eficiência. Conquanto professores façam, com frequência, estardalhaço em torno disso, as implicações básicas ficam muitas vezes perdidas na generalização. Os aspectos fisiológicos deveriam ser enfatizados, como, por exemplo, posição, equilíbrio, ação, tensão, ritmo etc., relativos à forma, ação e caráter do instrumento. Dever-se-ia também dar ao aluno um sentido

de orientação mais amplo; isto é, conscientizá-lo quanto ao instrumento para sua bancada de trabalho, o torno, a sala da oficina, o edifício, num relacionamento especial de alguém com seu próprio problema num mundo geométrico que se expande, dominado pelo homem e seus sistemas de construção. O homem procurando sempre dominar a natureza física do universo por meio de concepções criativas.

Como vimos sugerindo, o aluno deveria mais freqüentemente do que nunca inventar e definir seu próprio problema. Em nível formal, se alguém está construindo com forma simples (parte quadrada com parte quadrada) deveria não somente produzir resultados diversos, mas criar novas possibilidades. De qualquer modo, os resultados deveriam ser criticados, analisados e classificados, e dada especial atenção às características da relação entre função e estética da solução experimental. O que já encontramos estudado em tecnologia é predominantemente funcional, mas muitas outras soluções foram inventadas, algumas igualmente funcionais, outras mais satisfatórias no sentido estético e menos no funcional, e assim por diante. Qualquer estudante será capaz de inventar variações de padrão combinadas, ou tomando uma combinação que tenha desenvolvido, como estrutura básica ou sistema de organização. Um quadrado seccionado mais outro podem ser realmente transformados num verdadeiro quadro e, depois, num cubo linear, o que pode ser um sistema que, por sua vez, se transformará num sistema regular-simétrico ou irregular-assimétrico (mas o aluno *deve* inventá-lo por ele mesmo!). Problemas mais sofisticados se apresentam individualmente. Exemplo: unindo cubo linear a cubo plano e a cubo sólido, problema complexo de engenharia escultural

e divertimento de muita criatividade. Muitas vezes ficamos bastante surpreendidos diante da capacidade de invenção e aptidão de crianças sem nenhuma habilidade técnica prévia e de pouca, ou nenhuma, experiência de educação criadora.

Não é outro, aliás, o objetivo a que se propõe esta espécie de educação. De fato, se o aluno não vê, não percebe nem "sente" novas formas e idéias emanadas da oficina, é que existe qualquer coisa de muito errado.

Os alunos deveriam, no final desta espécie de curso, aplicar-se em idéias pessoais, de caráter funcional ou não.

É suficiente que o chamado produto não-funcional tenha estrutura funcional, isto é, que seja funcionalmente eficaz em seus próprios termos estruturais; não necessita ser um objeto utilitário. Outro desenvolvimento é explorar mais possibilidades não-formais (alguns dos mais interessantes produtos, que vimos recentemente, foram fabricados com "palha" de madeira e serragem) e/ou utilizar com materiais diversos, ainda que isto dê mais resultado, à medida que o aluno experimente diferentes materiais e processos de oficina.

Há, entretanto, muitos materiais que podem ser usados com madeira, sem requerer grande habilidade técnica, por exemplo: madeira com barbante, corda, elástico, borracha, arame etc. Estes são realmente exemplos que se prestam a um programa da forma "não-semelhante"; podemos porém, facilmente, lidar com formas "parecidas" em plástico e metal.

Quando os alunos se sentem preparados para desenvolver sua própria tecnologia, renunciam bem de-

pressa a idéias, mecânicas, problemas e soluções tradicionais, algumas feitas à mão, outras mecanizadas de várias maneiras. Não poderiam abordar todos os aspectos do assunto num curso de apenas dez dias. Muitas sugestões deverão ser consideradas não apenas como desenvolvimento pessoal mas como novos campos de experimento e pesquisa coletivos.

É surpreendente que uma área raramente desenvolvida sem motivação, seja a que diz respeito a cor. Claro que tais problemas e exploração não acontecem em relação ao plástico onde a cor está implícita, mas quanto à madeira devemos constantemente enfatizá-la. A cor deveria ser também explorada em funções e sistemas estruturais. Onde houvesse aluno treinando em três-dimensões deveria haver treinamento da cor. Na técnica, deveríamos ter problemas estruturais que *começassem* com a cor, não apenas utilizá-la como acabamento decorativo. A cor como idéia ulterior é uma das razões pelas quais estamos rodeados de formas tão lamentáveis e pouco convincentes. Experiências livres no treinamento inicial também servirão de base para desenvolvimento de "geometria criativa" em uma fase mais avançada ou seja, a invenção e a exploração dos sistemas estruturais de todos os tipos, do "aberto" ao "fechado", do transparente ao sólido, do linear ao tridimensional, do estático ao dinâmico. Duas das sugestões principais serão, sem dúvida, o sistema fechado (contido) e o sistema aberto (estendido).

Não é preciso ser um Le Corbusier para ser capaz de inventar problemas e sistemas proporcionais, nem um Buckminster-Fuller para inventar novos sistemas geométricos de construção.

Encontramos meninas sem qualquer experiência técnica que desenvolveram sistemas construtivos importantes, assim como aquela que inventou métodos diferentes para manter unido material sob pressão e outra inventou uma série de dobradiças. Uma outra menina criou novas junções em material termoplástico num nível quase inacreditável de precisão; enquanto outra elaborou novas combinações, juntando formas rígidas de aço a formas termoplásticas flexíveis. A geometria criativa é assunto por demais importante para caber apenas numa parte deste artigo. Sugerimos apenas que ela seja integrada como parte do treinamento técnico. Ela é, como já dissemos, o campo em que inventamos novas formas e combinações e não deveria ficar limitada a processos matemáticos e numéricos nem restringida a sólidos básicos pitagóricos.

273

O desenvolvimento pessoal da linguagem e da idéia é essencialmente proveitoso neste setor, especialmente para os que são inventivos com "idéias e imagens na mente", tanto quanto para aqueles que usam, praticamente, um método construtivo.

Os principais aspectos a serem considerados são relativos à forma: escolha ou criação da unidade ou linguagem da construção e caráter da linguagem da construção, isto é, desenvolvimento do volume ou do espaço. O primeiro compreende material, proporção e qualidade da forma; o segundo trabalha com sistema e organização. Além da descoberta dos sistemas regular, irregular, simétrico e assimétrico, já mencionados, deveriam os jovens desenvolver construções geométricas rígidas, não-rígidas, flexíveis, variáveis e ajustáveis que pudessem ser desdobradas em situações ambientais diferentes (dentro, fora, espacial, aérea, fluida etc.), ou que operassem não somente como sistemas estáticos construtivos e, ain-

da mais, resolver livremente em seqüência, mecanicamente, eletronicamente etc.

## O problema e as soluções criativas

274

Se introduzirmos esta atitude experimental, que acaba com o preconceito e é de fato criativa em qualquer nível, devemos esperar então que seja atribuída ao desenvolvimento pessoal uma base pragmática e individualizada. O universo foi-nos dado para ser admirado e selecionado, para o indivíduo enfocá-lo.

Deixemos que a motivação se baseie na preferência pessoal quanto a problema e situações: em vez da reprodução sem sentido de um sem-número de formas preconcebidas em nome da técnica, tais como suportes de cachimbo e de livros, bancos, cadeira etc., deixemo-los maquinar, elaborar e inventar problemas. Também é, pedagogicamente, de pouca valia, se o professor "progressista" dá apenas problemas "modernos" pré-fabricados. O método de perguntas entre professor e aluno e a situação experimental deveria sugerir uma base fundamental, não uma solução do assunto. Exemplo: em vez de exercício de bancada temos o homem e seus vários problemas ergonômicos dentro de vários contextos ambientais e sociais: como trabalha, como descansa, se o fato de estar sentado pode significar atividade ou inatividade, o que alguns considerariam seu problema.

Se na evolução do problema inventamos um banco, variedade de formatos de banco, ou soluções alternativas, teremos não somente produtos viáveis mas o resultado de um processo criativo que poderá prosseguir como processo comparativo. Seleção, estimativa, investigação crítica, racionalização objetiva e realização subjetiva são partes do problema.

A pesquisa individual, o problema individualizado e a solução pessoal são extremamente importantes para incutir responsabilidade individual, coragem intelectual e criativa. As atividades coletivas demonstram o interesse comum na participação e aperfeiçoamento da experiência, frequentemente poupando tempo e esforço, demonstrando capacidade e aptidão dos outros, de onde poderá surgir entendimento e respeito.

Qualquer integração ou enriquecimento mútuo, por informação ou experiência de outras disciplinas, deveriam ser utilizados e explorados ao longo do problema.

Quando tratarmos com materiais básicos que possuam muitas e variadas características (por exemplo, material sintético), desejaremos evidentemente classificar e delimitar a área de observação e pesquisa. Com o intuito de simplificação, classificaremos inicialmente "plásticos" somente como termoplásticos, termo-estáveis e tipos expansíveis. É, entretanto, interessante observar que, ao iniciarmos uma experiência, catalisando uma resina transparente, fazemos a seguinte relação de possíveis áreas de pesquisa:

- problemas de transparência relativos à luz do dia
- problemas de transparência relativos à luz artificial
- problemas de transparência relativos à cor
- problemas de transparência relativos a apoio físico (exemplo, fibra de vidro)
- resina com cor (efeitos ópticos)
- resina com cor (efeitos físicos)
- resina com cor (efeitos químicos)
- resina com cor (medida cromática relativa e precisão de mistura da cor)
- resina com desenvolvimento da cor de estruturas e padrões formais
- resina com desenvolvimento da cor de estruturas irregulares e não-formais

- problemas de textura e estrutura da superfície
- problemas de suportes e estruturas internos (sintéticos)
- problemas de suportes e estruturas internas (outros, não sintéticos)
- problemas de estruturas internas (enchimentos)
- problemas de estruturas internas (plasticidade, flexibilidade, rigidez)
- problemas de estruturas internas (embutidos e outros processos)
- ruptura de superfície (óptica e física)
- aplicações tridimensionais (modelagem)
- aplicações tridimensionais (fundição)
- aplicações tridimensionais (sistemas estruturais).

Algumas destas áreas de interesses se confundem naturalmente — e em algumas situações, a série poderia ser limitada por vários motivos, mas esta simples racionalização parece preferível ao mero “brinquedo” com o material — ou a levar avante uma “performance” sem verdadeira compreensão ou aplicação criativa. Dissemos que a qualidade da idéia indica a qualidade de produção e é essencial que esta tenha desenvolvimento considerável.

Não é necessário nem possível ser treinado em todos os processos: nenhum planejador disporia de tempo bastante para ser proficiente em todos os processos que ele planeja. Também não é necessário levar sempre avante o processo de “aprender fazendo”.

O processo básico, de demonstração e prática, é evidentemente por demais limitado para a maioria das finalidades; assim o “aprender fazendo” é muito mais vantajoso desde que seja suficientemente exploratório e não se traduza em meros exercícios. Eis,

sem dúvida, um importante aspecto do treinamento da Bauhaus. Hoje, porém, estamos desenvolvendo métodos mais sofisticados, não somente por causa de tempo, e economia, mas por serem mais criativos.

Usando diagramas simples, que inicialmente demonstram o princípio da máquina e que detalham aspectos dos processos adotados, podemos esperar que o aluno esteja capacitado para o planejamento em relação à máquina. É imperioso que o diagrama topológico seja ensinado em vez do mero desenho representacional. Se se fizer isto, ao estudante que já tenha desenvolvido um planejamento satisfatório serão dadas simples demonstrações. Em seguida, ele será convidado a diagramar as seqüências precisas de seu método próprio de produção. Notamos que este método não somente poupa muito tempo como vem também aumentando o nível e o volume de planejamento criativo.

O trabalho prático solicita freqüentemente apenas parte da consciência. Isto pode facilmente provocar enfado. Além disso, é essencialmente um desperdício. Deveríamos começar a treinar a mente em outros sentidos, mais diversos e precisos.

Esta capacidade de pensar e criar por meio de todo tipo de formas é indispensável aos futuros “designers” e fabricantes, em todos os níveis de produção. Constitui também uma necessidade educacional para compradores e consumidores de nossos produtos nacionais. Nunca aperfeiçoaremos seriamente os níveis dos produtos, o compromisso que temos como fabricantes em nossa sociedade industrial, ou o padrão de nossas vidas em geral, tanto estética quanto funcionalmente, se não tratarmos destes problemas num nível fundamental. Todos os

homens deveriam ter uma linguagem visual, estética, construtiva e funcional, comum — todos contribuindo criativamente, em todos os níveis e idade. Uma grande riqueza de idéias novas, formas novas, sistemas e má-

quinas poderão fluir de procedimentos que sejam criativos. Poderemos transformar a aprendizagem e o ensino em processos criativos, assim como a técnica em vez de manipulativa, numa disciplina criativa.

A problematização de nosso assunto, o Ensino de Arte, propondo uma unidade cultural resultante do relacionamento dialético entre dois campos tão diversos do ponto de vista de suas relações com a sociedade — Arte e Educação — é talvez a principal dificuldade que se apresenta ao especialista.

Como conciliar o papel do professor e do artista, se eles são baseados em diferentes modos de pensar? Acredita-se que Arte não é apenas uma conseqüência de modificações culturais, porém o instrumento provocador de tais modificações e portanto está baseado principalmente em pensamento divergente, enquanto Educação, pelo seu caráter conservador, baseia-se na convergência do pensamento.

Educação, como meio de conservação de cultura, é naturalmente estratifi-

cadora e conformista, enquanto Arte, como instrumento de renovação cultural, é anticonformista e de caráter demolidor.

Os Arte-Educadores contemporâneos enfrentam esta contradição interna, mas nos Estados Unidos, na primeira metade do século XIX, Arte e Educação eram baseados em princípios filosóficos comuns. Tais princípios eram tão proximamente relacionados que podemos encontrar muitos artistas participando ativamente na escola elementar e secundária como professores de arte.

Por exemplo, John Rubens Smith e Rembrandt Peale, além de ensinarem em "high schools", escreveram, respectivamente, os livros — *Juvenil Drawing Book* (1822) e *Graphics: A Manual of Drawing and Writing for Use of Schools and Families* (1835).

Estes livros tiveram uma grande repercussão e refletiam aquela concepção de Arte baseada em princípios morais predominantes na época.

Desenvolver princípios morais era também o principal objetivo da educação daquele tempo.

\* Professora da Escolinha de Arte do Brasil, com pós-graduação em Arte/Educação no Southern Connecticut State College. Faz Laboratório de Criatividade na Fundação Armando Álvares Penteado, de São Paulo.

## 1. A perspectiva do romantismo

O Romantismo alemão teve repercussão na América e ajudou a produzir o transcendentalismo que pôs Arte e Educação no mesmo caminho: o caminho dos princípios morais e da crença na perfeição da natureza.

Todas as abordagens do Ensino da Arte tinham em comum a idéia de que o Desenho Geométrico e a ordem eram a base da natureza e que tal desenho era imprescindível para a educação moral.

Esta concepção que deu grande valorização à Arte na Educação levou o artista para a escola e venceu, temporariamente, a preconceituosa concepção de Arte como um adorno que se originara nos primeiros 20 anos do século XIX.

De 1800 a 1820, os programas de Arte eram destinados especialmente às jovens de classe alta que deveriam ser propriamente instruídas para a afetação de uma vida aculturada. Para esse estilo de vida, a Arte tinha relevante papel a desempenhar. Executar uma bonita pintura ou ser capaz de fazer delicados objetos era indicação de bom nascimento.

Acreditamos que essa idéia da Arte para as mulheres, como indicador de alta classe social, está relacionada com os modelos do período colonial, quando, por necessidade econômica, as mulheres teciam o material para as roupas da família e faziam com suas próprias mãos objetos para embelezar seu lar.

Ser descendente dos pioneiros (*pilgrins*) significava prestígio e refinamento, e a Arte era usada como instrumento para desenvolver os símbolos de tal refinamento naquelas escolas, encarregadas da responsabilidade de preparar as jovens da sociedade.

Nos inícios do século XIX no "mercado do casamento" alcançava mais pontos a moça que era capaz de uma bonita cópia de um quadro ou habilidosos bordados a mão.

Portanto nas escolas de elite no Leste dos Estados Unidos, nos primeiros anos do século XIX, Arte enfatizava uma pseudo realização cultural.

Era ensinada não pelo artista mas por qualquer um capaz de reproduzir bem o visível.

Contudo, nas Escolas Públicas, durante o mesmo período, Arte já era ensinada como uma habilidade que poderia ser útil em algumas profissões, sendo tal objetivo resultante do desemprego e do crescimento da economia industrial.

"Arte na escola era denominada Desenho, enfatizava conceitos geométricos e perspectiva linear sendo ensinada por professores não especializados."<sup>1</sup>

A função pedagógica do artista estava circunscrita à intimidade do seu atelier. O atelier de Benjamin West (embora em Londres) e o de Gilbert Stuart tiveram grande influência na formação do artista americano neste período histórico.

Todavia, com o Romantismo, esta formação começou a ser dada nos Colleges e Universidades.

"Pelo século XIX, com o Romantismo, começou a ser sentido que a experiência irracional, a experiência da forma visual e a experiência que não poderia facilmente ser agrupada

1. SAUNDERS, Robert. In: *Encyclopedia of Education*. 1971. v. 1, p. 282-9.

com as velhas artes liberais poderiam apontar um novo caminho do conhecimento humano.”<sup>2</sup>

A primeira Universidade a aceitar essa perspectiva foi a Yale University e John Trumbull teve uma grande influência nessa aceitação. Começou ele a ensinar pintura e desenho em Yale, em 1832, e, além disso, desenhou e construiu a primeira galeria de Arte a ser conectada com uma instituição de ensino superior nos Estados Unidos.

Seu programa não era oficialmente profissional embora a orientação metodológica o fosse. Um completo programa profissional em Yale só seria iniciado em 1869, 26 anos após a morte de Trumbull.

O Romantismo, portanto, tirou o artista de seu atelier, levando-o para a Escola e o fez atuar em todos os níveis, desde o curso primário ao Universitário.

Inclinamo-nos a admitir que o Romantismo teria sido o “arte/ismo” que mais forte repercussão exerceu na América. Até hoje, para o povo, arte significa Romantismo. Popularmente falando, Arte é sinônimo de Romantismo. Talvez o Romantismo, por seus símbolos místicos e visionário “approach”, suas excitantes visões representando temas alegóricos e bíblicos ou episódios lendários, estabeleça uma perfeita correlação com o inconsciente coletivo dos povos do Novo Mundo.

O Romantismo, enfatizando além da exaltação patriótica o vigor da vida selvagem e a sublimidade da natureza, quase ao nível de um sentimento religioso, representou para os povos

do Novo Mundo a vinculação do patriotismo que iria servir de suporte ao seu desenvolvimento em processo e a expressão do sentimento religioso que deu nascimento à Nação. Representou portanto uma profunda relação entre passado e futuro. Contudo, se a valorização da Arte na escola, tornada possível pelo Romantismo, continuou seu curso nas Universidades, em nível secundário e primário, durou pouco tempo.

279

## 2. O Industrial Drawing Art

A competição comercial cresceu entre Europa e Estados Unidos. Os americanos deveriam preparar operários que pudessem ajudá-los a competir com os bem desenhados produtos vindos do exterior.

Uma nova lei educacional foi estabelecida em 1870, o *Industrial Drawing Act*, exigindo compulsoriamente que o desenho fosse ensinado nas escolas públicas. Contudo, esta lei manifestou e enfatizou a histórica separação entre Arte e Tecnologia, dando importância somente à Tecnologia porque tornou claro que o desenho deveria ser ensinado na escola com objetivos industriais, não com objetivos artísticos.

Walter Smith, especialista inglês, foi contratado para ser o primeiro supervisor de desenho em Massachusetts e criar a primeira Escola Normal americana. Sua orientação seguia métodos tradicionais. A cópia era usada para treinar o olho e a mão. O desenho geométrico fazia parte do programa.

Desde então, na escola elementar, o Desenho Industrial é respeitado porque implica tecnologia. A Arte continuou a ser considerada mero adorno.

Este preconceito contra a Arte e a formação de “professores de Arte” pelas Escolas Normais alijou o artis-

2. SCULLY, Vicents. In: *The fine arts and the university*, p. 53.

ta das salas de aula, na escola primária e secundária.

Os estudantes das escolas normais no século passado e, nos nossos dias, os graduados pelas Universidades com "major" em Arte é que foram incumbidos do ensino da Arte nesses níveis.

280

Se eles não são mais bem preparados que os artistas na prática da Arte, contudo estão melhor instrumentados para lutar contra a posição periférica da Arte em relação aos principais objetivos do *curriculum* e contra o preconceito de que ênfase em Arte, Dança, Teatro, enfim em sensibilidade, é adorno caro e dispensável e, o que é pior, mera afetação ou afemição, levando à boemia.

Como o artista estava fora da escola, foi o psicólogo e não o artista o principal agente da renovação de métodos e conceitos de Arte na escola primária e secundária.

A idéia da livre expressão, surgida no fim do século passado, e a presente idéia de criatividade que provocaram tão grandes modificações conceituais na Arte-Educação (em nível primário e secundário) são, nos Estados Unidos, resultantes de teorias psicológicas aplicadas à educação.

### 3. Arte na Universidade

Por outro lado, a idéia proposta pelo Romantismo, de que Arte tem um lugar na Universidade e a presença de artistas no Campus Universitário, foi consolidada através do tempo.

Entretanto o lugar da Arte no currículo formal das Universidades, onde predominavam os valores da educação liberal, constituiu-se desde logo matéria polêmica.

A idéia de que a Arte é uma atividade relevante na Universidade, que é bom para os estudantes ouvir boa música,

ver bons quadros, era incontestável, mas muitos educadores acreditavam que isto deveria ser feito fora das salas de aula no tempo livre e ocioso.

Essa concepção abriu a hospitalidade para "o artista em residência". O número de artistas famosos que é convidado para, como visitante, permanecer um período ou dois nas Universidades é grande até hoje, mas nosso interesse maior consiste principalmente naqueles que viveram ou trabalharam nelas por longo período de suas produtivas carreiras.

Muitas Universidades aprovaram cursos em História da Arte<sup>3</sup> mas não permitiram nenhum curso de atelier nos programas acadêmicos formais. Não se acreditava que a produção artística poderia prover um treino intelectual equivalente ao cálculo ou à lógica. Um exagerado intelectualismo não deixava lugar à possibilidade de avaliar e medir tão diferentes fenômenos.

Interessante tentativa para vencer o intelectualismo que contestou e serviu de entrave à integração mais eficaz da Arte na Universidade foi a Ruskin Commonwealth com sua conturbada existência de mais ou menos uma década. Esta colônia foi fundada por S. A. Wayland com os fundos adquiridos como editor do *The Coming Nation*, um jornal muito popular, com larga circulação em Greensburg, Indiana. O principal objetivo do grupo foi organizar uma Universidade, a Ruskin University, onde os cursos de atelier seriam a base do currículo.

3. Veja sobre História da Arte nos *Colleges* e Universidades: GOLDWATER, Robert. In: *College Art Journal II*. RITCHIE. p. 3-59.

Estabelecida inicialmente perto de Tennessee City (1894), a comunidade mudou-se, um ano depois, para Cave Mills, procurando mais adequadas e agradáveis condições climáticas.

Muito influenciados por William Morris, Ruskin e o pré-rafaelismo em geral, o grupo enfrentou a gigantesca tarefa de articular as atividades necessárias à sobrevivência com o desenvolvimento do processo criativo.

"Um Jardim da Infância foi organizado, e classes em música e desenho começaram, havendo um instrutor especialmente contratado do exterior para artes industriais."<sup>4</sup>

"O trabalho comunal em vez de competitivo resultou em bastante lazer de modo que os adultos, ao lado das crianças, puderam freqüentar e desfrutar de muitas das classes de Arte."<sup>5</sup>

Após um período de prosperidade, a ausência de liderança efetiva provocou a dissolução da comunidade.

Em 1901, as terras da New Ruskin Commonwealth foram vendidas em leilão.

Foi uma experiência romântica, mas nem suas idéias de aplicar Arte à Sociedade fazendo o artista liderar e servir às massas, nem suas concepções de Arte como um eixo que orientasse toda a Educação tiveram grande influência na atitude de suspeição contra os cursos de atelier, na educação geral nas Universidades.

"Há ainda professores que olham seus colegas artistas com mera condescendência e artistas que consideram as Universidades como sufoca-

doras da Arte"<sup>6</sup> "e nada pior para um artista do que ser objeto de uma polida tolerância."<sup>7</sup>

Por isto, em geral os pequenos departamentos de Arte, submersos no vasto complexo de outros departamentos de ensino, repelem e sufocam o artista.

É verdade que alguns departamentos de Arte em Universidades, onde dominam os valores da educação liberal, dão cuidadosa atenção aos "studios", mas nestes casos não hesitam em se designarem a si próprios "cursos profissionais".

281

#### 4. A Atuação das Escolas de Arte

É no campo da orientação profissional que a atuação do artista como professor tem sido mais efetiva, renovadora e reconhecida pela sociedade.

Nos Estados Unidos é, portanto, nas Escolas de Arte independentes e nas Escolas dedicadas a formar o profissional da Arte (Pratt Institute, Yale etc.) que o artista tem atuado com maior eficiência. Tal foi o exemplo de Thomas Eakins (1844-1916) que ensinou na Pennsylvania Academy of the Fine Arts, liderando muitas renovações metodológicas.

Por exemplo, introduziu o modelo vivo em suas aulas e ensinava seus estudantes "a pintar com o pincel em vez de pensar a pintura como sendo um desenho colorido"<sup>8</sup> e, mais importante ainda, ele fez seus alunos se voltarem para o meio ambiente em busca de uma temática mais realística.

6. GRISWOLD. In: *The fine arts and the university*, p. 3.

7. RITCHIE, p. 89

8. MENDELWITZ, p. 315.

Revolucionário demais para ser aceito pela sociedade da época, foi afastado de suas funções de professor mas, através de seu aluno Thomas Anshutz (1851-1912), sua orientação foi moderadamente continuada na Pennsylvania Academy of Art e transmitida a jovens artistas do tempo, entre eles Robert Henri<sup>9</sup> (1865-1929). Henri ensinou na Pennsylvania e em New York e, como professor e como pintor, salientava a importância da vida em lugar do estilo. "Henri exortava seus seguidores a se embriagarem na vigorosa atmosfera da metrópole, experimentar o sabor das massas, da humanidade e pintar o mundo com liberdade e espontaneidade"<sup>10</sup>. Embora na Escola de Henri pudesse faltar disciplina sistemática, ela ofereceu contribuições positivas. "Tirou a arte do pedestal acadêmico, afirmando sua origem na vida cotidiana, desenvolvendo o senso crítico do estudante em relação aos valores sociais."<sup>11</sup> Esta última afirmação foi feita por um de seus alunos, Stuart Davis, e demonstra o antiacademicismo já presente na Escola de Henri "como líder do movimento The Eight e como professor, Henri alcançou para o artista americano a recusa às amenidades da tradição e o comprometimento com o país e seu povo"<sup>12</sup>.

## 5. O Contato com a Arte Moderna

Contudo, somente com o Armory Show (1913), a Arte Americana alcançou a dialética e profícua relação entre os valores locais e nacionais com os novos valores da vanguarda internacional. A exibição de Arte Moderna, conhecida por Armory

Show porque teve lugar no 69th Regiment Armory, foi o primeiro amplo contato do público com a avançada pintura européia, a vanguarda Cubista francesa, o Expressionismo e o Fauvismo. "A exposição foi provavelmente a mais influente exibição de arte que já teve lugar na América."<sup>13</sup> Desafiou o gosto do público, modificando a orientação de algumas coleções de Arte nos Estados Unidos e ainda teve profunda influência em alguns dos jovens artistas co-participantes da exposição, como Stuart Davis, que anos depois observava: "O Armory Show foi o maior impacto que sofri e a maior influência que experimentei no meu trabalho. Todos os subsequentes esforços foram dirigidos para incorporar as idéias do Armory Show ao meu trabalho"<sup>14</sup>.

O Armory Show estimulou o impulso para a exploração da expressão e sua influência penetrou toda a vida artística americana. Parece-nos discutível a afirmação de Barbara Rose, em seu livro *American Art Since 1900*, quando salienta que: "Apesar do efeito que o Armory Show teve, moldando o gosto de alguns colecionadores pioneiros, sua influência foi pequena em outras esferas. As universidades não alteraram seu currículo para abraçar a arte contemporânea, nem as escolas de Arte tornaram-se mais progressivas."<sup>15</sup>

Ela parece desconhecer que o processo educacional não segue imediatamente uma renovação cultural. Qualquer mudança em educação se processa lenta e progressivamente. A repercussão do Armory Show so-

9. NYGREY, Edward J. In: *The Pennsylvania Magazine of History and Biography*, (95): 221-30.

10. MENDELWITZ, p. 316

11. DAVIS, Stuart. In: *Theories of Modern Art*, p. 524.

12 e 13. MENDELWITZ, p. 319.

14. DAVIS, Stuart. In: *Theories of Modern Art*, p. 525.

15. ROSE, p. 79.

bre o ensino da Arte teve principalmente um procedimento individual através da influência dos artistas americanos que participaram do Armory Show e que tinham naquela época ou obtiveram futuramente a posição de professores nas Universidades e escolas profissionais ou especializadas de Arte. Entre os participantes do Armory Show que já ensinavam nos Estados Unidos estavam Leon Kroll, Walt Kuhn, Ernest Lawson, Kenneth Hayes Miller, J. Sloan, Carlo Sprinchor, Wallkowitz e Marguerite Zorach. Poucos anos depois começavam suas atividades de professores — Paul Belin, Randall Davey, Stuart Davis, Boardman Robinson, Charles Sheeler e Archipenko. Se Stuart Davis introduziu seus alunos em uma pintura na linha da abstração estilizada desenvolvida pelo Cubismo Sintético, Alexander Archipenko, por exemplo, orientou seus alunos em direção ao cubismo experimental em escultura.

De maneira geral, a larga atividade pedagógica dos artistas do Armory Show assegurou seu papel renovador no Ensino da Arte dos Estados Unidos. Além desta influência direta do Armory Show nos cursos de Arte, modificando a anterior ênfase no meramente representacional, houve mais larga e indireta influência.

“O Armory Show foi a primeira introdução em larga escala do povo americano à Arte Moderna”<sup>16</sup> e entre aqueles que visitaram a exposição e seguiram as polêmicas aparecidas nos jornais da época estavam muitos professores de arte e há evidência de que muitas mudanças começaram.

Por exemplo, Arthur Wesley Dow, que foi muito influente no campo do ensino da Arte, defendeu ostensivamente o Armory Show e a Arte Moderna, modificando os programas do Teacher College no sentido de dar maior abertura à pesquisa formal.

O Teacher College era um dos mais importantes líderes da Arte Educação naquele tempo.

Além disso, novas revistas de arte foram editadas, depois do Armory Show, difundindo os princípios estéticos que baseavam a Arte Moderna.

É interessante observar que a introdução da Arte Moderna nos países do Novo Mundo se processou em geral através de um rumoroso e agressivo acontecimento, tal como o Armory Show nos Estados Unidos e a Semana de Arte Moderna no Brasil, nove anos depois.

A influência do Armory Show no Ensino da Arte, inicialmente tão profícua, levou a pouco e pouco a uma espécie de ensino estilizado.

As Escolas de Arte, entusiasmadas pela Arte Européia, sofreram por algum tempo “de alguma coisa como doença aparentemente contagiosa. Uma era chamada Picassomania, a outra, Matisseitisse. Aparentemente, isto fazia os estúdios mais confortáveis e promissores, levando a ver e a falar com os olhos e a voz de outros, particularmente com as dos bem sucedidos pintores.”<sup>17</sup>

A estilização geométrica foi outra característica dominante nas classes de Arte durante os anos 20 e consequência de um mal assimilado cubismo.

## 6. Influência da New Bauhaus

Sob a influência da New Bauhaus (American School of Design) fundada em Chicago, o panorama do Ensino da Arte referido acima mudou completamente em direção a uma nova orientação centrada nos materiais com referência às estruturas e expressivas possibilidades dos "elementos do desenho nas várias espécies de construções bi e tridimensionais."<sup>18</sup>

284 A Nova Bauhaus foi a primeira manifestação de Arte-Educação nos Estados Unidos dedicada a objetivos profissionais e à especialização, mas ao mesmo tempo ao desenvolvimento do homem em sua totalidade. "Necessitamos de especialistas com uma universal abordagem das atividades humanas e um senso das relações dessas atividades entre si"<sup>19</sup>, disse L. Moholy-Nagy, o principal orientador da escola. O currículo, baseado no de Gropius da antiga Bauhaus alemã, foi organizado através de tarefas que não permitissem uma comparação da auto-expressão do aluno com o trabalho dos gênios.

"Educação é o caminho que leva alguém a realizar as próprias descobertas e alcançar sua expressão própria."<sup>20</sup>

O objetivo pretendido era o desenvolvimento e educação das faculdades intelectuais e sensoriais, e a busca de uma interação enriquecedora entre ambas. Advogava-se a tese de maior intercâmbio entre arte, ciência e técnica. Segundo os orientadores da Nova Bauhaus, o especialista deveria enfrentar sua tarefa equipado de conhecimento científico e técni-

co e uma fundamentação estética. Dessa maneira, seu trabalho utilitarista se transformaria num "hobby" para satisfação pessoal e equilíbrio interior.

O programa da escola requeria para todos os estudantes um primeiro ano básico concentrado sobre a exploração visual e acústica, a sensação tátil e a apreciação de volume, espaço etc.

A profunda crença na idéia de "que toda pessoa é talentosa, que qualquer pessoa sadia traz em seu interior a capacidade para desenvolver sua natureza criativa"<sup>21</sup> orientou o programa do primeiro ano no sentido de despertar no estudante a sinceridade de emoção, a agudeza de observação, a fantasia e criatividade.

Os elementos da arte e desenho eram examinados em "workshops". O propósito era dar ao estudante oportunidade para investigar as qualidades dos instrumentos e materiais com os quais ele teria de lidar, futuramente, nos campos específicos, tais como pintura, escultura, fotografia e arquitetura.

Os "workshops" na New Bauhaus tinham em vista a unidade no mundo cultural.

Por exemplo, desenho era ensinado juntamente com fotografia; poesia e música foram integrados em "workshops" com participação de músicos como John Cage. Além disso, o desenho era integrado em arquitetura.

"Estamos educando artistas livres"<sup>22</sup>, salientava Moholy-Nagy.

18. KEEL, John S. In: *Art Education*, p. 47

19. MOHOLY-NAGY, L. In: *Art Education Today*, p. 21

20. MOHOLY-NAGY, L. In: *Art Education Today*, p. 22.

21. ———. p. 23

22. ———. p. 30

Os professores da Nova Bauhaus eram em grande parte professores artistas da antiga Bauhaus fechada pelo nazismo alemão, mas seu "staff" incluía professores e jovens artistas americanos. Por exemplo, Robert Jay Wolff, um jovem escultor, cedo se tornou o orientador dos "workshops" de pintura e escultura, especialmente convidado por Moholy-Nagy.

Em breve, os professores da Nova Bauhaus foram chamados para conduzir cursos e orientar programas em outras universidades e seus métodos puderam ser experimentados na formação geral e não só na formação do especialista em Arte. A experiência do grupo nas sessões de verão do Mills College, em Oakland, Califórnia, foi a primeira com estudantes de um curso de formação de professores e desde aí alargaram suas atividades com pessoas do campo profissional do ensino, tentando desenvolver nelas, ao mesmo tempo, sob uma identidade comum, a motivação para o fazer e a inteligência sensorial do artista, aliados à motivação para a expressão verbal, relacionada com a inteligência analítica do professor."<sup>23</sup>

A influência renovadora da Nova Bauhaus e seus artistas — professores como Moholy-Nagy, Keeps, Wolff etc. — sobre o ensino da Arte nos Estados Unidos foi a mais forte já exercida por uma Escola e permanece até hoje.

Contudo, o currículo bauhausiano de pós-guerra provocou algumas deturpações no fluxo de sua influência.

Não só as classes sobrecarregadas de alunos, em grande número re-

cém-desligados do serviço militar, como também as necessidades imediatas e até mesmo urgentes que tinham estes jovens que voltavam da guerra de se profissionalizar, deram grande ênfase às praticidades do treinamento de desenhistas especializados. Esta nova orientação foi mal catalisada, influenciando no sentido de um excessivo e disciplinado formalismo. Instaurou-se nas escolas de Arte, de um lado, um exagerado *tecnicismo* e, de outro, o fácil *laissez-faire*. Isto porque, paralela à influência bauhausiana, uma nova onda levando ao abstracionismo e expressionismo surgiu depois da Segunda Guerra Mundial levando à recrudescência de uma abordagem radicalmente diversa: auto-expressão ou aquilo que Albers chamou de virose auto-expressiva.<sup>24</sup> Albers escreveu sobre aquele tempo: "Uma super-individualização teve lugar. Desde então o principal objetivo foi ser diferente e diferente dos já diferentes. Tudo terminou com a grande surpresa de que tudo parecia igual."<sup>25</sup>

285

## 7. O ensino de arte na década de 50

Um erro estético-psicológico dominou o ensino da Arte nos anos 50: a confortável crença de que Arte se baseia somente no sentimento.

A contracultura intensificou no artista, no professor de Arte, no estudante de Arte o medo do entendível, do consciente em Arte. Josef Albers, com seus programas no Black Mountain College e na Universidade de Yale, deu nova racionalidade ao ensino de Arte nos Estados Unidos, colocando juntas as duas orientações: auto-expressão e gramática visual. Enfatizou que a mente clara não pode interferir no verdadeiro sentimento.

O que realmente interfere são os preconceitos e as codificações e convenções erradamente interpretadas como sentimento. Em qualquer campo, especialmente na Arte, o mais valioso é ver e pensar claramente.

Albers é o artista que nos Estados Unidos demonstrou a mais próxima relação entre seu trabalho como artista e como professor, baseando ambos numa mesma dinâmica e na clareza da mente.

No Black Mountain, onde teve lugar a mais importante experiência de Educação através da Arte de que temos notícia, tentou ele conciliar uma bem sistematizada filosofia educacional com o espírito de improvisação, possibilitando o criativo equilíbrio entre caos e ordem.

“Desencorajava ele o casual, o arremedo, a negligência,<sup>26</sup> revelando sua aproximação com os ideais da Bauhaus, onde entrou como estudante em 1920 (32 anos), tornando-se seu professor em 1923 e deixando-a somente quando a escola, impedida de funcionar, fechou suas portas e dispersou seus elementos pelo Novo Mundo. Albers foi mesmo o participante que mais longamente viveu a experiência da Bauhaus. Dentre todos, foi o que esteve durante mais tempo no convívio bauhausiano.

Na Universidade de Yale, o desenvolvimento da visão (treino na observação) e o desenvolvimento da formulação (treino na articulação) foram os objetivos de seu programa. Acreditava que um longo período de experiência analítica era necessário antes que o aluno assumisse a tarefa de criar por si mesmo. Contudo, Albers conseguiu o que mesmo a Bauhaus e a New Bauhaus não conseguiram:

dar à gramática visual valor de expressão.<sup>27</sup>

De acordo com Basset,<sup>28</sup> o atual programa de Yale segue ainda os programas projetados por Albers. Divergimos dessa afirmação. Podemos observar em Yale atividades com raízes nas concepções de Albers, mas, quer do ponto de vista metodológico, quer do ponto de vista de conteúdo, vão muito além do velho mestre.

Por exemplo, o polêmico tópico das relações entre teoria e prática tem agora uma abordagem diferente e mais segura. Albers considerava a prática antes da teoria e agora os cursos de Yale colocam juntos teoria e prática. Um professor de desenho de arquitetura desenvolve suas aulas auxiliado por um especialista em percepção visual, ambos trabalhando juntos na mesma aula, abordando conjuntamente prática e teoria. Do mesmo modo, os estudos de física, matemática e morfologia estão presentes no atelier de escultura. Esta orientação pode ser muito mais frutífera do que a ausência de comunicação entre os cursos práticos e teóricos, que vemos em nossas Universidades e na maioria das Universidades americanas, também.

Em Universidade de renome nos Estados Unidos, certa aluna, após aula de Filosofia da Arte, perguntava ao professor como poderia ele pintar, sabendo tanto acerca de arte. Nada mais sintomático para revelar o divórcio entre os cursos teóricos e práticos nessa Universidade.

Sabemos que a “mística de organização” de Albers não pode constituir o único fundamento de um moderno currículo de arte, mas nos programas

26. LEIBOWITZ, Herbert. In: *The New York Times Book Review*, 1972. p. 37.

27. ARNHEIN. p. 200.

28. BASSET. p. 195

contemporâneos, que combinam "a educação que acumula habilidades e a educação que cultiva motivos",<sup>29</sup> a influência de Albers é relevante.

Vemos, também, hoje suas idéias de conscientização e anti-individualismo, geralmente disseminadas e aprovadas. Uma nova onda de "conscientização" atingiu, por exemplo, as revistas de Arte em geral. Nos dois últimos anos, operou-se radical mudança na orientação dos periódicos, especializados em Arte, que deixaram de

ser mero "arquivo de obras e artistas"<sup>30</sup> para revelarem uma preocupação, não só com a produção de arte, mas principalmente com a reflexão acerca dessa produção.

Contudo, a simultaneidade do fazer e da reflexão sobre o fazer, que problematizou o sistema dual proposto por Albers, substituindo-o por uma abordagem dialética, representa uma conquista atual e a mais lúcida corrente metodológica de nossos dias, embora ainda pouco difundida.

287

### Obras Consultadas

ALBERS, Josef. *Search versus research*. Hartford, Trinity College Press, 1969. 85p.

ARNHEIM, Rudolf. *Toward a Psychology of art*. Berkeley, California University Press, 1972. 369 p.

ART as news. In: *Newsweek* (magazine), setembro, 1972.

BUCHER, François. *Despite straight lines*. New Haven, Yale University Press, 1961. 87 p.

BASSET, Richard ed. *The open eye in learning*. Cambridge, M.I.T. Press, 1969. 216p.

BRAUNSCHVIG, Maralo. El movimiento de la Pedagogía artística en Francia y en el extranjero. In: *El Arte y el Niño*. Madri, Daniel Jorro Ed., 1914.

BROWN, Milton W. *The history of the Armory Show*. New York, McClelland, 1963. 320p.

CHIPP, Herschel B. (ed.). *Theories of Modern Art*. Berkeley, University of California Press, 1969. 664p.

COMMITTEE for the Study of the Visual Arts of M.I.T. of 1952 to 1954. *Art education for scientist and engineer*. Cambridge, M.I.T. Press, 1957. 48p.

DICKASON, David Howard. *The daring young men; the history of the Am*. Bloomington, Indiana University Press, 1953. 303p.

EISNER, Elliot W. & ECKER, David W. *Readings in art education*. Mass., Blaisdell Publ. Co., 1966. 561p.

FIELD, Dick. *Change in art education*. London, Routledge & Paul Kegan, 1971. 138 p.

29. BASSET. p. 196.

30. Art as new. In: *Newsweek*.

- GOLDWATER, Robert. The teaching of art in the colleges of the United States. In: *College Art Journal II*. Supplemento 2, maio, 1943.
- GOODRICH, Lloyd. *Pioneers of modern art in America*. New York, Frederick A. Praeger Publ., 1963. 94p.
- GRISWOLD, A. Whitney et alii. *The fine arts and the university*. Toronto, Macmillan Co. of Canada. 1965. 89p.
- HASTIE, Reid W. *Art Education*. Chicago, The University of Chicago Press. 1965. 357p.
- HISS, Priscilla. *Research in fine arts in the colleges and universities of the United States*. New York, Carnegie Corporation, 1934. 223p.
- KAUFMAN, Irving. *Art and education in contemporary culture*. New York, Macmillan Co., 1966. 531p.
- LABATUT, Jean. *The universities position with regard to the visual arts*. New Jersey, Princeton University Press, 1944. 32p.
- LOGAN, Frederick. *Growth of art in American schools*. New York, Harper, 1955. 310p.
- MENDELWITZ, Daniel. *A history of American art*. New York, Holt Rinehart Winston, 1970. 522p.
- MOHOLY-NAGY, L. Fundamental of design: the Bauhaus Education. In: *Art Education Today* (annual magazine). New York, Teachers College Columbia University, 1939.
- PHILIPS ACADEMY. *European artists teaching in America*. 64p.
- RITCHIE, Andrew Carnduff. *The visual arts in Higher Education*. New Haven, Yale University Press, 1966. 195p.
- ROSE, Barbara. *American art since 1900*. New York, Frederick Praeger, 1967.
- ROSENBERG, Bernard. *The vanguard artist*. Chicago, Quadrangle Books. 1965. 366p.
- SAUNDERS, Robert. Art education and the hundred year war. In: *A Centennial Summary for presentation at the Massachusetts Art Education Conference*, maio, 1970.
- . History of art education in the United States. In: *Encyclopedia of Education*. New York, Macmillan, 1971. v.1.
- SMITH, Ralph. *Aesthetics and problems of education*. Chicago, University of Illinois Press, 1971. 581p.
- SPIES, Werner ed. *Josef Albers*. London, Thames and Hudson, 1971. 80p.
- SULLIVAN, Louis H. Education. In: *Kindergarten Chats*. New York, George Wittenborn Inc., 1947. 252p.
- VACHON, Marcius. *Some industrial art schools of Europe and their lesson for U.S.A.* Washington, Government Printing Office. 1923.
- WOLFF, Robert Jay. *Essays on art learning*. New York, Grassman Publishers, 1971. 100p.
- ZIEGFELD, Ernest. *Art in the college program of general education*. New York, Teachers College Columbia University, 1953. 239p.

# DOCUMENTAÇÃO

---

**BRASIL**

- ALVES, Raquel Guimarães. *O desenho da criança nas suas diferentes fases*. São Paulo, Ave Maria [s.d.] 151p. il.
- AMARAL, Maria Lúcia. *Criança é criança* (literatura infantil e seus problemas). Petrópolis, Vozes, 1971. 118p.
- BENATHAR, Roberto Levy. A arte no currículo do ginásio polivalente. *Arte e Educação*, Rio de Janeiro, 1 (2): 6, fev. 1971.
- Bibliografia de literatura infantil da língua portuguesa*. Suplemento 1968-1970. São Paulo, Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria de Educação e Cultura, 1972. 102 p. il.
- BONDI, Freda Jardim. Importância do aprendizado de arte na faixa pré-escolar. In: *Anais do 1.º Encontro Interamericano de Proteção ao Pré-escolar*, Rio de Janeiro, 21 a 27 de julho de 1968. Rio de Janeiro [s.ed., s.d.] p. 217-221.
- BRAGA, Leonilda D'Anniballe. Informação ocupacional. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, 21 (1): 125-132, jan./mar. 1969. [Caracteriza a atividade profissional do artista plástico dirigida essencialmente para a criação estética].
- CAVALCANTI, Carlos. *História das artes*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970. 357p. il.
- CENTO e cinquenta crianças e um amigo delas. *Visão*, São Paulo, 13 (13): 94-95, 1968.
- CURSO intensivo de arte na educação. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, 1959. 19p. mimeog.
- ÉBOLI, Terezinha. *Uma escola diferente*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1969. 236p. il.

\* Levantamento efetuado pelo Serviço de Bibliografia do CBPE, sob a coordenação de Fidelina Santos. Os dados foram coligidos por Hadjine Guimarães Lisboa e José Cruz Medeiros.

- EHRENZWEIG, Anton. *A ordem oculta da arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969. 287p. il.
- ESPINHEIRA, Ariosto. *Arte popular e educação*. [São Paulo], Cia. Ed. Nacional [s.d.] 182p. il. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, v. 28).
- FERRETTI, Celso João. Arte infantil e formação da personalidade. *Revista do Professor*, São Paulo, 8 (24): 32-35, dez. 1960.
- FINKLER, Pedro. Psicologia do sentimento estético. *Veritas*, Porto Alegre, PUC-RS, 15 (60): 255-264, dez. 1970.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1971. 254p.
- FRALETTE, Paulo. Considerações sobre a arte dos alienados e dos artistas modernos. *Boletim Higiene Mental*, Juqueri, SP, 14 (152, 159/161): 1-10, mar./dez. 1957.
- 292** GNOCCHI, Angelo Guido. Do inquieto pensar à contemplação estética. *Veritas*, Porto Alegre, PUC-RS, 15 (60): 246-254, dez. 1970.
- GRONEMAN, Chris. H. — FREIRER, John. L. *Artes industriais*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1967. 362p. il.
- GROSE, Francis F. O professor: um catalisador no processo de criação. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (2): 11, fev. 1971.
- HUDSON, Tom. Tecnologia criadora e a mente. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (3): 7, mar. 1971.
- KELLY, Celso. *Arte e comunicação*. Rio de Janeiro, Agir, 1972. 196 p.
- KRUGLI, Ilo. Teatro: laboratório de criatividade. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, (1): 7-8, set. 1970.
- KUSNET, Eugênio. *Iniciação à arte dramática*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1968. 117p. il.
- LARA, Cecília de. Presença da arte nos currículos escolares. *Educação Hoje*, São Paulo (2): 32-35, mar./abr. 1969.
- LATERZA, Moacyr. Criatividade. *Criança e Escola*, Belo Horizonte (22) 25-32, 1970.
- LEONARDOS, Stella. *Teatro para crianças*. 2.ed. [Rio de Janeiro] Ed. Letras e Artes, 1967. 174p.
- LOGGER, Guido, SSCC. *Educar para o cinema*. [Petrópolis], Vozes, 1967. 39p. (Educar para a Vida, 2).
- LOPES, Eduardo. Design faz tecnologia criativa? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 11 (1): 95-106, jan./mar. 1971.
- MACHADO, Maria Clara. *Teatro infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro, Agir, 1967. 261p. il.
- MACKINNON, Donald W. O que torna criativa uma pessoa. Trad. Irene Estêvão de Oliveira. *Curriculum*, Rio de Janeiro, 9 (3): 23-32, jul./set. 1970.
- MARQUES, Ivair. Cinema e sua aplicação pedagógica. *Educação Hoje*. São Paulo (1): 114-117, jan./fev. 1969.
- MARSON, Fernando & SELTZER, Norma. O ensino artístico no curso secundário. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, 9 (16): 177/ jan./jun. 1963.
- NOVAES, Maria Helena. *Assembléia da "International Society for Education through Art"*. 4.º /s.l s.ed./ 4p. mimeog.
- . A dimensão do processo educativo. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (5): 7, maio, 1971.
- . Criatividade: processo x produto. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (3): 8, mar. 1971.
- . *Da importância das atividades artísticas na reeducação dos disléxicos*. Rio de Janeiro, Escolinha de Arte do Brasil, 1964. 29p. mimeog.

NOVAES, Maria Helena. Por que deve o homem ficar conformado com o que já inventou e descobriu? *Arte & Educação*, Rio de Janeiro, 1 (1): 14-15, jan. 1971.

———. *Psicologia da criatividade*. Petrópolis, Vozes, 1971. 129p.

OLIVEIRA, Daise M. Fortes de. As artes plásticas na atividade da criança. *Humanitas*, Curitiba (10): 143-147, 1968.

PENTEADO NETO, Onofre de Arruda. *Esboço de um regimento de um instituto superior de arte*. [Rio de Janeiro]. Diretório Acadêmico da Escola Nacional de Belas-Artes da Universidade do Brasil [s.d.] 24p. mimeog.

———. *Fins e meios da educação artística universitária*; tese de concurso para a 2.ª Cadeira de Desenho da Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro, 1955. 42 + 8p. mimeog.

———. O desenho e a criança; separata de *O desenho artístico*. [Rio de Janeiro], [s.d.] 12 + 9p. mimeog.

PEREIRA, Wilson. Arte e cultura das massas. *Jornal de Letras*, Rio de Janeiro (11): 207-228, 1968.

PUCHKIN, V. N. *Heurística — a ciência do pensamento criador*. Rio de Janeiro, Zahar, 1969. 181p.

REED, Herbert. *As origens da forma da arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. 204p.

———. Atualidade da educação artística. *Escola Secundária*, Rio de Janeiro (12): 41-42, mar. 1960.

———. *O sentido da arte*. São Paulo, Ibrasa, 1972. 166p. il.

———. O sentido da arte na educação. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo, 7 (39), 15-18. 105-6.

REVERBEL, Olga. Mímicas e pantominas na escola. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 17 (123): 57-60, 1963.

RODRIGUES, Augusto. Educação e arte. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 4 (25): 18-22, 1954.

———. Necessária a compreensão perfeita das manifestações criadoras. Rio de Janeiro, 1 de maio, 1960.

SÁ, Irene Tavares de. *Cinema e Educação*, Agir, 1967. 177p. (Escola e Vida, 5).

SALDANHA, Arthur de Mattos. Teorias do processo criador e a objeção prospeccionista. *Veritas*, Porto Alegre, PUC-RS, 15 (60): 265-287, dez. 1970.

SANTOS, Olga Machado dos. A criatividade na adolescência. *Correio do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 5 (41): 23-36, mar. 1964.

SIQUEIRA, Hélia Caffé. A educação musical no 1.º ciclo. *Educação Hoje*, São Paulo, (2): 27-31, mar./abr. 1969.

SOUZA, Alcídio M. de. *Artes plásticas na escola*. [Rio de Janeiro], Bloch Ed., 1968. 153p. il. (Col. Saber).

SZMERCSNYI, Tomás. Educação através da arte. *Comentário*, Rio de Janeiro, ano 5, 5 (1): 51-55, 1.º trimestre, 1964.

TEIXEIRA, Anísio. A escolinha de arte de Augusto Rodrigues. *Arte & Educação*, Rio de Janeiro (1): 3, set. 1970.

VALENTIM, Lúcia Alencastro. Ciência e arte na educação. *Educação*, 1 (1): 108-110, abr./jun. 1971 (Brasília).

VIANA, Mario Gonçalves. O capital-ideias; criatividade e sua problemática. *Escola SESI*, 1 (3): 13-15, jul./set. 1966.

## OUTROS PAÍSES

- L'ACTION Educative: La musique, pour quoi faire? *L'Education*, Paris (4): 16-17, nov. 1971.
- ADAMS, L. J. Research in creativity. *Kansas Studies in Education*, Lawrence, Kansas, 21 (1/2): 60-78, Spring/Summer 1971.
- AMINEAU, Miet. L'enfant-artiste. *Pédagogie*, Paris (2): 154-162, fev. 1965.
- ARNHEIM, Rudolf. *Art and visual perception*. London, Faber, 1969. 485p.
- L'ART et l'école. *L'Education Nationale*. Paris, 22 (797): 19, sept. 1968.
- 294** L'ART dans l'éducation. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 23 (72): 11-38, jan. 1968.
- ART Enfantine et Creation. Cannes (60) jan./fev. 1972, 29p.
- L'ART n'est pas un luxe. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 23 (72) jan. jan. 1968. 116p.
- ASH, Beryl & RAPAPORT, Barbara. *Creative work in the junior school*. London, Methuen, 1961. 157p. il.
- L'AURENT, J. Découvrir l'art à école. *Amis de Sèvres*, Sèvres (1) 5-13, 1968.
- LES ARTS plastiques. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 23 (72): 41-54, jan. 1968.
- BALLORAIN, Roland. Le théâtre universitaire en Grande-Bretagne. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 20 (51): 87-89, dec. 1964.
- BARKAN, Manuel. *A foundation for art education*. New York, Ronald Press, 1955. 235p.
- BARKER, Elisabeth. The creative aspects of music in the infant school. *The New Era in Home and School*, London, 46 (2): 26-35, feb. 1965.
- BARRACO, André. L'expression en classe. *Pédagogie*, Paris (2/3): 258-259, fev./mar. 1971.
- BATATO, Kathleen. La creatividad en la educación de hoy. *Revista de Educación*, Madrid, 76 (214): 75-78, mar./abr. 1971.
- BAYNES, Ken. *Attitudes in design education*. London, Lund Humphries, 1969. 143p. il.
- BELLE-JOUFFRAY, Marthe. Education artistique. *Avenirs*, Paris (212): 5-12, mar. 1970.
- BERGER, Jacqueline. L'éducation par l'expression créatrice, expérience vécue en naissance d'un atelier de peinture libre. *Education et Développement*, Paris (16): 57-59, mar. 1966.
- BERRY, Ana M. *Art for children*. London, The Studio Publications, 1947. 152p. il.
- BLACHFORD, G. *A history of handicraft teaching*. London, Christophus, 1961. 165. il.
- BOAS, Belle. *Art in the school*. New York, Doubleday, 1924. 128p.
- BOIVINEAU, S. René B. & BOULER, André. *L'enfance de l'art. Is.11 Labergerie /s.d., n. num./ il.*
- BONNECHOSE, Jacques. Travaux manuels. *Pédagogie*, Paris (2/8): 260-263, fev./mar. 1971.
- BOUDIN, Michel. L'école et l'art. *L'Education*, Paris (23): 14-15, sept. 1965.
- BRACKENBURY, Anthony. Creative Education and the Musician. *The New Era in Home and School*, London, 49 (6): 149-152, Jun. 1968.

- CHATTELUM, Maurice. Théâtre joué ou théâtre lu? *L'Education Nationale*, Paris (30): 16-17, Nov. 1965.
- CISNEROS, Beatriz. El factor estético en la educación. Tese apresentada à Universidad Católica del Perú, Lima, 1938. 158p.
- CLOT, René-Jean. *La educación artística*. Prólogo de Jean Wahl. Barcelona, Ed. Luis Miracle, 1961. 126p. (Biblioteca Práctica de Pedagogía. Psicología y Psicopatología de 1.<sup>a</sup> Infância).
- COLE, Natalie Robinson. *The Arts in the Classroom*. New York, John Day /s.d./ 157p. il.
- COURTNEY, Richard. *Play, drama & thought*. London, Cassell, 1968. 288p. il.
- CROKENBERG, Susan B. Creativity tests: a boon or boon-doggle for education. *Review of Educational Research*, Washington, 42 (1): 27-45, Winter, 1972. **295**
- CUFFLEY, Bill. Drama in the primary school. *Broadsheet*, London (10): 12-15, May 1970.
- DE FRANCESCO, Italo L. *Art education; its means and ends*. New York, Harper & Brothers /s.d./ 652p. il.
- DESCHAMPS, A. L'enfant et la beauté. *L'Education Nationale*, Paris, 23 (814): 15-17, Fev. 1967.
- DICSON, T. Elder. Art. Colleges and the cultural revolution. *British Journal of Educational Studies*, London, 19 (3): 250-262, Oct. 1971.
- DOW, Arthur. *The theory and practice of teaching art*. New York, Teachers College, Columbia University, 1908.
- DUBOUQUET, Amélie. *Inexpérience ou l'enfant éducateur*. /s.l. Victor Michon, /s.d./ 191p. il. (Col. Tentatives Pédagogiques).
- DUENK, Lester G. Creativity and the industrial education teacher. *Industrial arts & Vocational Education*, Pennsaukent, N.J., 57 (10): 68-72, Dec. 1968.
- DUNNETT, Ruth. *Art and child personality*. (Baseado na experiência com os meninos da Whiteacre Camp School). London, Methuen, 1948. 72p. il.
- EISNER, Elliot W. & ECKER, David W. *Reading in art education*. Waltham, Mass., Blaisdell, 1966. 468p. il.
- ENGLEBERT, Marthe. Jouer c'est conquérir. *La Nouvelle Revue Pédagogique*, Paris, 23 (5): 288-290, jan. 1968.
- FAULKNER, Ray et alli. *Art today*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1963. 358p.
- FAURE, Pierre. Créativité et rigueur. *Pédagogie*, Paris (2/3): 107-124, fev./mar., 1971.
- FERRARO, Louis & ADAMS, Sam. Music imaginative listening. *Peabody Journal of Education*, Nashville, Tenn., 47 (2): 77-82, Sep. 1969.
- FIELD, Dick. *Change in art education*. London, Routledge & Kegan Paul /s.d./ 138p.
- FRY, Roger. *Vision and design*. London, Penguin Books. 1961. 238p.
- GAITSKELL, Charles D. *Children and their art*. Portland, Oregon /Harcourt, Brace /s.d./ 446p. il.
- GAITSKELL, Charles D. & GAITSKELL, Margaret R. *Art education during adolescence*. New York, Harcourt, Brace /s.d./ 116p. il.
- LE GALL, Monique. Favoriser l'expression. Classes experimentales. *Pédagogie*, Paris (2/3): 171-189, fev./mar. 1971.
- GARCIA HOZ, V. La educación en el mundo actual. La actividad expresiva. *Revista Española de Pedagogía*, 27 (107): 211-218, 1969.

- GELINEAU, Joseph, S. J. Grâce à mes mains... *Pédagogie*, Paris (6): 515-518, Juin, 1971.
- GONNELLE, Monique. Image et éducation artistique. *Media*, Paris (16): 15-18, Oct. 1970.
- GONZÁLEZ, María Elena. *Didáctica de la música*. Buenos Aires, Kapelus, 1953. 147p. il (Col. Biblioteca de Cultura Pedagógica).
- GOULDSTONE, Penny. Art for the Young child. *The Journal of Education*, Vancouver (12): 56-58, jan. 1966.
- GOUTARD, Gabriel. Expression et technique. *Pédagogie*, Paris (23): 255-257, 1971.
- GOWAN, John Curtis. The development of the creative individual. *The Gifted Child Quarterly*. Cincinnati, Ohio, 15 (3): 156-174, Autumn, 1971.
- GREGORY, R. L. *The intelligent eye*. London, Weindelfeld & Nicolson [1971] 188p.
- GRENTHE, Yveline. Por quoi le dessin? *L'Education*, Paris (32): 23-25, mai, 1969.
- GRENTHE, Yveline & PARZYVAZ, Bernard. Observer, analyser, créer. *L'Education*, Paris (137): 12-14, avr. 1972.
- GROSSMAN, Marvin. Art education for the young child. *Review of Educational Research*, Washington, 40 (3): 421-427, June, 1970.
- HARRISON, Elizabeth. *Self-expression through art*. Toronto, W. J. Gage, 1951. 112p. il.
- HASSENFORD, Jean. La créativité. *L'Education Nationale*, Paris 22 (801): 20-21, oct. 1966.
- HAYMAN, d'Arcy. Les arts et le public. *Chronique de l'UNESCO*. Paris, 16 (10): 413-417, oct. 1970.
- HELLIER, Gay. *Indian child art*. (A handbook for teachers). Madras. Oxford University Press, 1951. 160p. il.
- HERBERT, Robert L., ed. *Modern artists on art*. New Jersey, Prentice-Hall, 1964. 150p.
- HOGG, James, ed. *Psychology and the visual arts*. Harmondsworth, Penguin Books, 1970. 415p.
- HOUZIAU, Alain. Riguer et créativité à propos de la Pédagogie Roman. *Pédagogie*, Paris (2/3): 235-237, fev./mar. 1971.
- HOWARD, Walter. *La musique et l'enfant*. Paris, Presses Universitaires. 1952. 112p. (Col. Bibliothèque Internationale de Musicologie).
- INITIATION esthétique. *Les Amis de Sèvres*, Sèvres, 52:113-117, 1966.
- JAEN Y MORO, G. de. El teatro infantil y juvenil como complemento para una educación eficaz. *Revista Calasancia*, (56):505-526, oct/dec. 1968.
- JESUALDO. *La expresión creadora del niño*. Buenos Aires, Poseidon. /s.d./ 275p. il.
- JOFFRE, Roland-Timesneese. An account of the National Theatre's "Young Vic" production for Junior School Children in their first season at the Jeannette Cochrane Theatre. *Broadsheet*, London, 3 (10): 9-11, May, 1970.
- JOHNSON, June. *Home play for the preschool child*. New York, Harper & Brothers /s.d./ 140p. il.
- KAHNERT, V. M. Le rôle du dessin et de la peinture dans la readaptation des adolescents. *Nouvelle Revue Pédagogique*, Paris (4) juil/ sept. 1968.
- KITSON, Edward. *Crafts for boys*. London, W. & G. Foyle, 1951. 84p. il.

KLEE, Paul. *Notebooks. The thinking eye*. London, Lund Humphries, 1969. 541p.

———. *Theorie de l'art moderne*. Bâle, Gonthier, [s.d.] 176p.

KNUDSEN & CHRISTENSEN. *Children's art education*. Peoria, Ill., Chas. A. Bennett, 1957. 208p. il.

KOGAN, Nathan & PANKOVE, Ethel. Creative ability over a five-years span. *Child Development*, Chicago, Ill., 43 (2):427-442, jun. 1972.

KUTIS, Helen S. & LANGEBRAKE, Grace Z. *Primary teachers art guide*. Cleveland, Ohio, Cleveland Public Schools, 1966. 160p. il.

LAMBRY, Robert. *Le dessin chez les petits*. Seine-et-Oise, Les Éditions du Cerf, 1933. 189p. il.

LANGEVIN, Vuge & LOMBARD, Jean. *Peintures et dessin collectifs*. Paris, Éditions du Scarabée, 1950. [n.num.] il.

LAPRADE, Albert. L'enseignement primaire et l'art. *Education Nationale*, Paris, 22 (782):11-13, mar. 1966.

LARK-HOROVITZ, B. et. alii. *La educación artística del niño*. Buenos Aires, Paidós, 1965. 93p.

LÉGER, Fernand. *Fonctions de la peinture*. Países Baixos, Gonthier, 1937. 208p.

LENOBLE, Jean. L'éducation musicale à l'école primaire. *L'Education Nationale*, Paris (21):17, jun. 1965.

LICHTENWALNER, Joanne S. & MAXWELL, Joseph W. The relationship of birth order and socio-economic status to the creativity of preschool children. *Child Development*, Chicago, Ill., 40 (4):1242-1247, Dec. 1970.

LINDSTROM, Miriam. *Children's art*. Berkeley, University of California Press, 1957. 100p.

LOWENFELD, Viktor. *Creative and mental growth*. New York, Macmillan, 1957. 541p. il.

———. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Kapelusz, 1961. 285p. il.

———. *Your child and his art*. New York, Macmillan, 1957. 186p. il.

LUCHÍA, Corina L. E. Luciani & LUCHÍA, Antonio M. *El plegado y cartonaje en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz, 1940. 70p. il.

LES LYCÉES d'art en Pologne. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 23 (72): 102-103, jan. 1968.

MAREUIL, André. L'aptitude à la créativité. *Pédagogie*, Paris (2/3): 162-167, fev./mar. 1971.

MARTIN, Esther Barrios de. *Pizatonnes blancos*. [Montevideu] 1951. 49p. (El Arte y la Nueva Educación).

MARTIN, J. L., ed. *International survey of constructive art*. London, Faber, 1971. 291p.

MCLEISH, Minnie. *Beginnings: teaching art to children*. London, The Studio Publication, 1944. 84p. il.

MERRILL, Francis E. Art and self. *Sociology and Social Research*. Los Angeles, Cal., 52 (3):185-194, apr. 1968.

MIEL, A. Creativity in teaching. Incitations and instances. *La Nouvelle Revue Pédagogique*, Paris (2): jan./mar. 1968.

MODUGNO, Anne D. Eletronic creativity in the elementary classroom. *Today's Education*, Washington, 60 (3):62-64, mar. 1971.

MOHOLY-NAGY, Lászlo. *La nueva visión*. Buenos Aires, Ediciones Infinito, v. 2, 1963, 192p.

- MORENO, O. Juan M. Concepto y formas de creatividad escolar. *Vida Escolar*, Madrid, 11 (111):2-6, sep. 1969.
- MORRIS, Ben. Towards a creative education. *The New Era in Home and School*, London, 49 (3):61-69, mar. 1968.
- MORRISON, Philip et alii. *Module proportion symmetry rhythm*. New York, George Braziller, 1969. 236p.
- MUNRO, Thomas. *Art education: its philosophy and psychology*. New York, The Liberal Arts Press, 1956. 387p.
- . The Interrelations of the arts in secondary education. In: *The creative arts in american education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960.
- 298 LA MUSIQUE, *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 23 (72):57-73, jan. 1968.
- 298 NAVARRO, Juan. Educación para la creatividad y formación de hábitos en la expresión artística. *Vida Escolar*, Madrid, 12 (115/116): 45-50, jan./fev. 1970.
- ORGANIZAÇÃO Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas. *Art education: an international survey*. Paris, UNESCO, 1972. 109p.
- . *Les arts et la vie: place et rôle des arts dans la société par Herbert Read*. Paris, UNESCO, 1969. 171p.
- PARSONS, M. J. White and black and creativity. *British Journal of Educational Studies*, London, 19 (1):5-16, feb. 1971.
- PINO, Marie-Louise Lopez. L'artiste et l'éducation artistique en France et a l'étranger. *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 23 (72):96-97, jan. 1968.
- PLANQUE, Bernard E. Techniques audio-visuelles. Expression et créativité. *Pédagogie*, Paris (2/3):278-281, fév./mar. 1971.
- PSICHARI, Henriette. L'art vivant dans les lycées. *L'Education Nationale*, Paris, 22 (797):20-23, sep. 1966.
- QU'EST-CE que la créatique? *L'Education*, Paris, (102):21-23, mai. 1971.
- RAPPO, Pierre. De l'enfant imagier à l'enfant musicien. *L'Education*, Paris, (51):18-19, jan. 1970.
- READ, Herbert. *Education through art*. New York, Pantheon Books, 1958. 320p.
- . The third realm of education. In: *The Creative arts in american education*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960.
- REESE, Hayne W. & PARNES, Sidney J. Programming creative behaviour. *Child Development*, Chicago, Ill., 41 (2): 413-423, jun. 1970.
- REYNAUD, G. L'éducation artistique. Vers un humanisme du XXI<sup>e</sup>. siècle. *L'Education Nationale*, Paris, 32:15-16, mai. 1969.
- RICHARDSON, Marion. *Art & the child*. London, University, of London Press, 1948. 88 + 39p. com ilust.
- RIDLEY, Dennis R. & BIRNEY, Robert C. Effects of training procedures on creativity test scores. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 58 (3): 158-164, jun. 1967.
- ROMAN, Melvin. Arte e transformação social. *Américas*. Washington, 22 (3): 12-20, Mar. 1970.
- ROSSELLI, C. Eveil à l'expression plastique. *La Nouvelle Revue Pédagogique*, Paris, (3) avr./juin 1968.
- RUSSEL, Joan. *Creative dance in the secondary school*. 1969. 102p. il.
- RUSSELL, Mable & GWYNNE, Elsie Wilson. *Art education for daily living*. Peoria, Ill., Chas. A. Bennett /s.d./ 248p. il.

- !SCHAEFER, Charles E. & ANASTASI, Anne. A biographical inventory for identifying creativity in adolescent boys. *Journal of Applied Psychology*, Washington, 52 (1):part. 1:42-48, feb. 1968.
- !SCHAB, Fred. Adolescent creativity, some problems and answers. *Peabody Journal of Education*, Nashville, Tenn., 47 (1):11-14, jul. 1969.
- !SEMINAR IN ART EDUCATION FOR RESEARCH AND CURRICULUM DEVELOPMENT, University Park, Penn., 1965. [Final report]. The Pennsylvania State University, 1966. 434 p. 28 cm.
- !SHORT, David. Woodcarving. *Educational Development*, Dronfield, Sheffied (England), 8 (2):11-14, Summer 1968.
- !SLADE, Peter. *Child drama*. London, University of London Press, 1969. 379p. il.
- !STANISTREET, Grace M. Dramatic activity and children: a point of view. **299**  
*The New Era in Home and School*, London, 44 (6):145-147, June 1963.
- !STERN, Arno. *Le langage plastique*. Paris, Delachaux & Niestle /s.d./ 88p. il.
- !STRAUS, Murray A. Communication, creativity, and problem-solving ability of middle and working class families on three societies. *The American Journal of Sociology*, Chicago, Ill., 73 (4):447-429, jan. 1968.
- !TAFT, Roland & GILLCHRIST, Margaret B. Creativity attitude and creative productivity. A comparison of two aspects of creativity among students. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 61 (2):136-143, apr. 1970.
- !TAYLOR, Johan F. A. *Design and expression in the visual arts*. New York, Dover Publication, 1964. 245p. il.
- !LE THÉÂTRE, *Cahiers Pédagogiques*, Paris (94) nov. 1970.
- !THÉÂTRE et enseignement, *Cahiers Pédagogiques*, Paris, 20 (51): 1964.
- !THOMAS, R. Murray & FREEMAN, Joyce. Sources of research in art education. *Peabody Journal of Education*, Nashville, Tenn., 47 (4): 224-228, jan. 1970.
- !TOBIAS, Sigmund. Effect creativity response mode and subject matter familiarity on achievement from programmed instruction. *Journal of Educational Psychology*, Washington, 60 (6):453-460, dec. 1969.
- !TOMLINSON, R. R. *Children as artists*. London-New York, Penguin Books, 1947. 32 + 16p. il.
- !TORRANCE, E. Paul. Individual differences in creativity among secondary schools students. *The High School Journal*, Chapel Hill, N.C., 53 (8):429-439, may 1970.
- !TORRANCE, E. Paul & KHATENA, Joe. What kind of person are you? A brief screening device for identifying creatively gifted adolescents and adults. *Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 14 (2): 71-75, Summer 1970.
- !TROWBRIDGE, Norma. Cross cultural study of creative ideas in children. *Comparative Education Review*, New York, 12 (1):80-83, feb. 1968.
- !TUSTIN, Frances. *A group of juniors*. London, William Heinemann, 1951. 91p. il.
- !VANDERMEERSCH, Edmond. Création et Institution. *Pédagogie*, Paris (2/3):141-148, fev./mar. 1971.
- !VIOLA, Wilhelm. *Child art*. London, University of London Press /s.d./ 206p.
- !VIVAS, Elises. Creativity in art and in education. *Teachers College*, New York, 62 (2):140-148, nov. 1960.

- WALLACE, Michael A. Tests d'intelligence, résultats scolaires et créativité. *Impact*, Paris, 21 (4):373-386, oct./dec. 1970.
- WESHEIPL, James A., O.P. The structure of the arts faculty in the medieval university. *British Journal of Educational Studies*, London, 19 (3): 263-271, oct. 1971.
- WHATLEY, Jeanette H. Creativity in the Humanities Class. *Today's Education*, Washington, 60 (9):10-12-58, dec. 1971.
- WHIPPLE, Guy Montrose, ed. *Art in american life and education*. The fortieth yearbook of the National Society for the Study of Education, preparado pelo Society's Committee. Chicago, Ill., The University of Chicago Press, 1941. 826p.
- WICKISER, Ralph L. *An introduction to art education*. New York, World Book, 1957. 342p. il.
- WILBER, Gordon O. *Industrial arts in general education*. Stranton, Penn., 1954. 401p. il. (Arts and Industries Series).
- WINSTANLEY, Barbara R. *Children and museums*. 1967. 125p. il.
- WITT, Paul A. The education of the gifted and the creative. *The Gifted Child Quarterly*, Cincinnati, Ohio, 15 (2): 109-116, Summer 1971.
- ZARCHY, Harry. *Let's make something*. London, Muscum Press [s.d.] 158p. il.
- ZIEGFELD, Ernest, ed. *Art in the college program of general education*. New York, Teachers College, Columbia University, 1953.
- ZIV, Avner. Mesure et encouragement de la créativité. *Pédagogie*, Paris (2/3): 130-137, fev./mar. 1971.

Atendendo a solicitação do Ministério da Educação da Inglaterra, o Central Advisory Council for Education preparou relatório sobre a situação da escola primária e o problema da transição para a secundária, em 1966.

Com esse objetivo, foi promovido um *survey* no Reino Unido, enviando-se questionário a 2.500 professores de escolas primárias e secundárias, escolhidos em amostra randômica.

O relatório elaborado com base nas respostas desses professores passou a constituir a principal diretriz da pedagogia inglesa nos últimos anos.

Dele extraímos o capítulo relativo à organização do currículo na escola primária, em que se analisa o desenvolvimento das atividades artísticas.

### Objetivos da Escola Primária

As escolas refletem as perspectivas da sociedade ou de parte da sociedade a respeito das formas de educar as crianças, embora nem sempre esses pontos de vista sejam conscientemente defendidos ou formulados. A velha escola primária inglesa se originou, em parte, da "National Society for the Educational of the Poorer Clas-

ses", seguindo os princípios da "Established Church", fundada em 1811 e cujo objetivo era atender às necessidades educacionais da classe operária. A denominação dessa entidade implicava uma perspectiva hierárquica da sociedade cujos resultados perduraram mesmo depois que essa visão se tornou obsoleta.

Nos Estados Unidos as escolas se impuseram tendo como objetivo a americanização de crianças originárias de diferentes culturas, raças e climas.

A educação russa ligou-se estritamente a determinadas crenças políticas e sociais.

A sociedade inglesa se encontra num estágio de transição em que surgem controvérsias acerca dos direitos relativos à sociedade e ao indivíduo. Será possível em meio a essas incertezas, chegar-se a um acordo sobre os objetivos da educação inglesa, e mais particularmente, das escolas primárias, no fim do século XX?

Um propósito evidente é o de adequar as crianças à sociedade em que vão viver, o que torna necessária uma previsão de como será essa sociedade. Podemos afirmar com segurança que será marcada por mudan-

ças econômicas e sociais rápidas e de longo alcance. Provavelmente disporá de mais riquezas, maior variedade de bens, suas tendências serão determinadas pela maioria, os cidadãos disporão de mais tempo livre e haverá mais mudanças de ocupações.

Diante de perspectiva de uma sociedade nesses moldes, podemos assumir uma atitude de esperança ou receio. Cabe esperar que haja uma preocupação com todas as pessoas, jovens e velhas, bem ou mal dotadas, ajustadas ou não; que se crie um ambiente honesto, tolerante e estimulador. Podemos temer que se transforme numa sociedade movida pela procura de bens materiais, pela hostilidade às minorias, pela opinião de massa e, sobretudo, insegura de seus valores.

Em uma sociedade desse tipo, as crianças, e os adultos que elas serão, precisarão tornar-se acima de tudo ajustáveis e capazes de se adaptar ao ambiente de transformações. Haverá, como nunca, uma necessidade de saber conviver com os outros, apreciando e respeitando as diferenças individuais, compreendendo e se solidarizando com seus sentimentos. Os indivíduos precisarão saber discriminar e ser capazes de, quando necessário, suportar as pressões coletivas. Terão que ser equilibrados sem que emoção ou intelecto cedam um ao outro. Precisarão, durante a vida adulta, ter capacidade de aprender as novas técnicas de um panorama econômico em mudança. Terão que compreender que, em uma sociedade democrática, cada indivíduo tem obrigações e direitos para com a comunidade.

Quando procuramos saber opiniões sobre os objetivos da educação primária, verificamos um alto grau de concordância, embora muitas opiniões se referissem tanto à escola

primária como aos outros níveis de educação. Os diretores quer de "junior schools"\* quer de jardins de infância, enfatizavam um desenvolvimento global do indivíduo e a aquisição das habilidades básicas necessárias na sociedade contemporânea.

Alguns acrescentavam, como terceiro objetivo, o desenvolvimento moral e religioso, e ainda houve os que apresentavam a necessidade de um desenvolvimento físico e da aquisição de habilidades motoras. Expressões como "personalidade total", "atmosfera feliz", "vida satisfatória", "completo desenvolvimento das potencialidades", "satisfação da curiosidade", "confiança", "perseverança" e "vivacidade" ocorreram freqüentemente. Essa relação nos mostra que a definição geral de objetivos, mesmo por pessoas ligadas à educação, seria pouco mais do que expressões de "aspiração" capazes apenas de fornecer uma indicação elementar sobre o clima geral de uma escola, mas cuja relação com as práticas educacionais aplicadas era bastante tênue. Foi interessante observar que alguns dos coordenadores de professores, considerados pelos inspetores da Sua Majestade como dos mais eficientes na prática, tiveram maior dificuldade em formular seus objetivos de forma clara e conveniente.

Mesmo o objetivo apresentado em segundo lugar, relacionado com a aquisição de habilidades básicas, mostrou-se menos tangível do que poderia parecer, à primeira vista, ou do que a opinião pública pudesse considerar. A maior parte dos entrevistados pensava em termos de "redação, leitura e aritmética" mas existiam outras habilidades necessárias aos que desejassem ser felizes

\* Escolas para crianças de 7 a 12 anos.

e úteis, fossem crianças ou adultos. A comunicação oral, pelo menos, era considerada tão importante como a escrita ou mesmo, para a maioria, ainda mais importante.

O terceiro objetivo apresentado pelos nossos informantes referia-se ao desenvolvimento moral e religioso da criança, criando-se dificuldades especiais.

Um objetivo que não chegou a ser mencionado pelos coordenadores e que, se lembrados, eles certamente admitiriam, é a cooperação entre escola e lar e, conseqüentemente, a preocupação em melhorar para as crianças, tanto quanto possível, as deficiências do seu *background*. O fato desse objetivo ter sido tão pouco mencionado é significativo. As implicações das relações entre escola e lar ainda têm que ser elaboradas; alguns professores estão ansiosos com o aumento de responsabilidade que a escola vem assumindo quanto ao bem-estar das crianças e com isso minando a responsabilidade dos pais.

É difícil chegar a um acordo sobre os objetivos da escola primária quando são elaborados apenas em termos gerais pois as formulações desse tipo não passam de lugares-comuns. Solicitamos a ajuda de vários educadores eminentes e professores de Filosofia da Educação, e debatemos o assunto longamente. Todos confirmaram a opinião de que afirmativas gerais são de pouca utilidade e que uma abordagem pragmática dos objetivos da educação tem maior probabilidade de ser produtiva. Voltamos agora para as implicações dessa conclusão.

Uma definição específica dos objetivos apresenta mais vantagens do que uma de âmbito geral. É mais esclarecedora para o autor, impelindo-o a examinar o que está fazendo e por quê. Esse é um exercício pro-

fissional muito útil para todos os professores. Os chefes de equipe vêm há muito tempo elaborando, por escrito, declarações desse tipo para auxiliar seus "staffs". São úteis na medida em que estimulam moditações reais não se restringindo a um mero conjunto do ordens. Devem estimular os professores a considerarem o trabalho diário de maneira crítica, relacionando-o a princípios orientadores e não apenas a objetivos imediatos. Um dos nossos informantes forneceu a seguinte lista: "saúde física, desenvolvimento intelectual, saúde moral e emocional, percepção artística, perspectiva válida, habilidades práticas, habilidades sociais, realização pessoal", cada objetivo apresentando subdivisões. Acrescentou ainda que "uma apresentação especificada dos objetivos pode ter um valor dúbio a não ser como exercício acadêmico ou guia de controle". Esses guias têm, entretanto, sua utilidade e os itens constantes da lista devem ser duplamente verificados nas práticas correntes. "Que funções estimulam essas qualidades na minha escola?" "Quais as qualidades desenvolvidas por essa prática específica?" Pequenos exercícios corriqueiros como esses encorajam o *staff* da escola a pensar constantemente no que estão fazendo. O fato dessa definição de objetivos se dirigir a um círculo pequeno e íntimo diminui os riscos de divergências acerca das hipóteses implícitas, o que não acontece com documentos dirigidos a grandes públicos.

Uma outra abordagem pode ser o estabelecimento de uma lista de "sinais de perigo" que indicariam que algo errado se passava na escola: conhecimento fragmentado, ausência de mudanças na última década, limitação do trabalho criativo, excesso de tempo gasto com exposições, poucas perguntas feitas pelas crianças, excesso de exercícios, regras em demasia, punições freqüentes e muita concen-

tração em testes. Semelhante lista envolve naturalmente julgamento de valores mas é um convite à reflexão e argumentação e não apenas à aceitação passiva. Poder-se-ia então perguntar quais os objetivos implícitos, por exemplo, em jogos, pintura, composição livre, exercícios de "movimentação", matemática moderna, memorização mecânica, gramática etc. Seria proveitoso submeter todas as práticas educacionais a esse tipo de questionamento. O hábito exerce nas escolas enorme influência que devia ser diminuída, embora provavelmente nunca eliminada. Essas palavras se dirigem especialmente a professores em exercício e, em particular, a diretores e não a teóricos da educação que nunca temem as inovações, mas cujas idéias podem naufragar devido ao desconhecimento do que são as escolas (e os professores), na realidade.

Se esses métodos fossem aplicados a todas as escolas primárias, tornar-se-ia evidente que à tendência a executar-los e inspecioná-los corresponde uma Filosofia da Educação determinada e uma perspectiva da sociedade que se pode resumir da seguinte forma:

Uma escola não é unicamente uma "loja de ensinar", ela deve transmitir valores e atitudes. É uma comunidade em que crianças aprendem a viver primeiro e, sobretudo, como crianças e não como futuros adultos. Na vida familiar as crianças aprendem a conviver com pessoas de todas as idades. Cabe à escola fornecer, deliberadamente, o ambiente adequado às crianças, permitir-lhes ser elas mesmas e se desenvolverem segundo sua maneira e ritmo próprio. Tentar igualar as oportunidades e compensar as deficiências. Enfatizar especialmente a descoberta individual, a experiência original e as oportunidades de trabalho criativo. Insistir em que o conhecimento não

se divide em compartimentos estanques e que trabalho e diversão, ao invés de antagonicos, são complementares. Uma criança que for criada numa atmosfera desse tipo, em todos os estágios de sua educação, tem possibilidades de se tornar um adulto equilibrado e de viver, contribuir e encarar criticamente a sociedade a que pertence. Nem todas as escolas primárias correspondem a essa situação que representa uma tendência geral e acelerada.

Algumas pessoas, embora admitam que as crianças são mais felizes e possivelmente mais versáteis sob o regime moderno, indagam se elas estão sendo preparadas para enfrentar o mundo que encontrarão quando deixarem a escola. Esse ponto de vista merece consideração porque é bastante corrente, mas diríamos que se baseia numa concepção falsa, pois não leva em conta objetivos a longo prazo, como os de viver numa sociedade e servi-la. A educação, em todos os estágios, constitui, sem dúvida, uma preparação neste sentido. Os partidários daquela posição são incapazes de entender que preparar o indivíduo para ser um adulto feliz e útil é deixá-lo ser plenamente uma criança. Além disso, supõem erradamente que as antigas virtudes de limpeza, exatidão, zelo, cuidado e perseverança, e o conhecimento completo essencial à boa educação irão desaparecer. Essas virtudes são genuínas e uma educação que as subestime pode ser considerada falha.

A sociedade tem razão em esperar que, nas escolas, se dê importância a essas virtudes. Elas são, da mesma forma que o conhecimento, necessárias a uma educação satisfatória para crianças. O que contestamos é a idéia de que tais virtudes eram automaticamente adotadas pela antiga educação elementar. Evidentemente não era assim, já que numerosos indivíduos que receberam aquele tipo de

educação não possuem tais virtudes. Por isso, parece-nos injustificado o receio de que a educação moderna conduza a um descuido dessas virtudes. Pelo contrário, a nova educação, quando devidamente compreendida, estabelece bases muito mais firmes para seu desenvolvimento e mais relacionada aos interesses das crianças. Esses interesses são, entretanto, complexos. As crianças precisam ser elas mesmas, conviver com outras crianças e com adultos, aprender com o ambiente, apreciar o presente, preparar-se para o futuro, criar e amar, aprender a enfrentar as adversidades, a comportar-se responsabilmente; em síntese, tornarem-se verdadeiramente Homens. Decisões sobre as influências e situações que devem ser criadas para esse fim devem ser deixadas a cargo de cada escola, dos professores e dos pais. Deve-se assegurar entretanto, que as decisões tomadas nas escolas emanem de melhor conhecimento e que não sejam simplesmente ditadas por hábito ou convenções.

### Para a liberdade de currículo

A extinção, em 1898, do sistema de "pagamento pelos resultados", segundo o qual o salário dos professores era proporcional a um exame anual dos alunos, feito por inspetores de Sua Majestade, levou a uma crescente liberdade dos professores julgarem os programas. Em 1905, o Conselho de Educação publicou, pela primeira vez, um *Manual de sugestões a serem consideradas pelos professores*, título que por si só indica uma mudança de orientação. O Código Elementar estabelecia exigências bastante gerais mas deixava apreciável margem de liberdade de escolha às escolas. Do prefácio à edição de 1918 do Manual, consta a seguinte observação: "Nem o presente volume nem qualquer ementa ou edição aperfeiçoada visam impor alguma regra além das contidas no Código. A única uniformiza-

ção que o Ministério da Educação espera encontrar, no desempenho dos professores de escolas primárias elementares, é que cada um saiba pensar por si, elaborar os próprios métodos de ensino, empregar sua capacidade da forma mais útil e adequar-se às necessidades e condições particulares da escola. A uniformização de detalhes referentes ao exercício da profissão (a não ser os ligados à rotina de administração escolar) não é desejável, mesmo se possível. Liberdade, entretanto, implica responsabilidades correspondentes." Essa passagem foi novamente publicada no prefácio da edição de 1937. O Código se tornou cada vez mais permissivo e desapareceu em 1944, ano em que o "Education Act" se limitou a exigir que as crianças fossem educadas segundo "idade, capacidade e aptidão".

305

Nos 46 anos compreendidos entre a abolição do "pagamento por resultado" e a abolição do Código, os professores fizeram uso de sua crescente liberdade de maneiras consideravelmente diferentes. A força da tradição e o conservadorismo inerente ao ensino foram responsáveis por um ritmo lento de mudança. A exigência de exames de seleção para as escolas secundárias (*grammar schools*) exerceu bastante influência no sentido de se manter uma uniformidade. Os inspetores que nos últimos 30 anos exerceram o papel de examinadores representaram, provavelmente, no primeiro período das transformações, forças repressoras à inovação, embora com o passar do tempo tenham se constituído em agentes de mudança e experimentação. Uma minoria de professores, particularmente nos jardins de infância, recebeu entusiasticamente a liberdade que lhe era oferecida. Os próprios jardins de infância eram influenciados por idéias sobre educação da escola maternal, em parte porque as universidades especializadas em ensino infantil davam

aos seus formandos treinamento em educação maternal.

306

Era grande o acervo de idéias liberais, aplicadas à educação, à disposição dos professores. Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Whitehead, Dewey, Montessori e Rachel Macmillan, entre outros, encorajavam a inovação e a mudança. Seja como for, pode-se duvidar que tenham exercido grande influência, assim como outros pensadores. O professor raramente despendia muito tempo no estudo da teoria educacional, mesmo no período de treinamento no "college"\*. Fröbel talvez tenha exercido maior influência através dos "colleges" de treinamento que tinham seu nome.

Em alguns jardins de infância, um horário compacto começou a substituir um dia fragmentado, em períodos de 15 a 20 minutos que era o máximo tolerado pelas crianças quando a maior parte das informações era oral. Tornou-se comum dedicar diariamente dois períodos à atividade física e, nas escolas mais esclarecidas, eliminou-se a distinção entre jogos e educação física. Em algumas escolas a disciplina "ocupações" que Fröbel havia incluído no currículo e que era, na verdade, bem diferente do que ele desejara, foi substituída por "arte dramática" e "construção em larga escala". Revelou-se crescente tendência em destinar horários à leitura, redação e aritmética que se prestariam a trabalhos individuais e de grupo.

Em relação às crianças entre 8 e 11 anos, as experiências envolveram método, organização de aula e uso de materiais. O currículo, no sentido restrito das matérias ensinadas, quase

não foi alterado. Incluía: Escrita, Inglês, Aritmética, História, Geografia, Arte, Trabalhos Manuais, Música, Ciências Naturais e Educação Física. Muito raramente uma escola primária omitia alguma dessas matérias ou oferecia outras. Entretanto, a publicação do Relatório de 1931 do órgão Consultivo (Consultive Committee) levou a uma variação de conteúdos e abordagens. O ensino do Inglês passou a destacar a importância da "composição livre" e a Arte Dramática começou a se desenvolver. Também o ensino de Matemática oferecia, a quem se interessasse, condições de mudança. As fronteiras entre História e Geografia tornaram-se menos rígidas começando-se a falar de "estudos sociais" ou estudos ambientais que seriam uma junção das duas matérias. O "temido" desenho a lápis deixou de ser a única preocupação das aulas de Arte. Os trabalhos manuais continuavam limitados e formais. Começava-se a usar instrumentos musicais. Intensificou-se o estudo da Natureza, fora das aulas, e registrou-se um grande progresso na Educação Física quando a concepção clássica de "exercício" foi eliminada pelos novos roteiros do Ministério da Educação. Em toda parte, as escolas abordavam a educação de forma mais radical do que se poderia pensar. Havia uma liberdade autêntica embora cautelosa.

Durante a guerra registrou-se crescente conscientização dos problemas sociais e uma atenção maior foi dispensada ao Relatório de 1931, até então ignorado, e aos artigos de educadores como Susan Isaacs. Apesar da superlotação das salas de aula, as escolas primárias do pós-guerra muito fizeram no sentido de enriquecer a experiência infantil levando as crianças a se envolverem mais ativamente no processo de aprendizagem conforme sugeria o Relatório de 1931. Nesse período foram escritos muitos livros descritivos sobre jar-

\* Etapa inicial de estudos em nível universitário.

dins de infância e "junior schools" e que prestaram considerável ajuda aos professores; pela primeira vez, apreciável número dessas escolas começaram a adotar a mesma orientação dos jardins de infância com o apoio dos inspetores locais de Sua Majestade. Durante certo tempo, a "educação centrada no aluno" e a idéia de "atividade" se tornaram "moda", e o trabalho dos pioneiros chegou a ser ameaçado por interpretações indevidas de seus seguidores. Os equívocos não chegaram, entretanto, a ser tão generalizados como sugeria a imprensa e não superaram as vantagens, particularmente significativas, quanto às matérias relacionadas ao ensino do Inglês. Naquela época, como agora, as escolas que se mantiveram na linha tradicional de enfatizar a instrução eram em número superior às que pecaram por excesso de inovação. De qualquer modo, foram feitas correções no sentido de destacar a qualidade nas experiências escolares oferecidas às crianças e à atuação positiva do professor.

Os professores desejosos de realizar experiências tiveram seu trabalho facilitado, entre outras coisas, pelas novas instalações escolares onde se alojou um terço das crianças da escola primária, pela ampliação do equipamento e pela intensificação do treinamento em serviço interno.

Recentemente, têm-se verificado alterações nos currículos que devem ser atribuídas a influências não tão especiais que mereçam um tratamento separado. Considerável número de escolas primárias adotou o ensino de um idioma estrangeiro, geralmente o Francês. O ensino da Matemática está sofrendo mudanças radicais e o estudo da natureza vem sendo substituído por um estudo mais amplo da ciência. Todas essas mudanças vêm ocorrendo de forma incomumente rápida, geralmente devido ao treinamento de serviço interno que tem sido

encorajado e planejado pelo Departamento, em conjunto com outras instituições.

Sob qualquer ângulo em que sejam consideradas as mudanças ocorridas entre 1898 e as décadas de 50 e 60, verificaremos que foram notáveis mas excessivamente descoordenadas, exceto no treinamento em serviço interno. Sugeriu-se que a criação de uma organização central poderia acelerar o processo de mudança, coordenar e avaliar as modificações que viessem a ocorrer. Atitudes nesse sentido levaram à organização, em 1964, de um "Conselho Escolar para Currículos e Exames".

A organização e atuação do Conselho é descrita integralmente nas suas publicações. Trata-se de um consórcio de instituições relacionadas com a educação, associações de professores, autoridades em educação locais, universidades e "colleges" de educação, entre elas o Departamento. As atividades do Conselho, nos seus primeiros anos, se concentraram sobretudo na educação, estendendo-se aos projetos da Escola Primária Nuffield, para Francês, Ciências e Matemática. O Conselho tem um grande número de subcomitês relativos às matérias, assim como de comitês diretores relacionados com os diferentes níveis de educação, inclusive escola primária.

### **Flexibilidade no currículo**

A dosagem a observar na classificação dos conteúdos da matéria e os títulos sob os quais distribuí-los varia com a idade das crianças, com as necessidades específicas da estrutura de cada matéria e com as circunstâncias da escola. Qualquer prática que predetermina e imponha um esquema deve ser condenada. Alguns professores consideram útil manter um equilíbrio entre trabalho de classe e individual, e pensam em termos de

áreas gerais do currículo como, por exemplo, Língua, Ciências e Matemática, estudos ambientais e artes expressivas. Nenhum esquema pode ser perfeito uma vez que muitas matérias se enquadram em uma ou outras categorias, de acordo com o aspecto estudado. Com crianças pequenas, a solução mais adequada é a de divisões gerais, tanto quanto possível. Com crianças de 9 a 12 anos, pode-se tentar divisões mais específicas, embora a experiência em escolas secundárias tenha mostrado que o ensino de matérias rigidamente definidas, em geral por professores especializados, não é o mais adequado às crianças prestes a ingressar no nível médio. Essa é uma de nossas razões para sugerir uma alteração na idade de admissão à escola secundária.

O esquema que estabeleça com rigor o assunto a ser abordado e os conhecimentos a serem adquiridos em cada aula é impraticável. Entretanto, a abolição de esquemas pode transformar alguns professores em prisioneiros da tradição e trazer dificuldades a novos membros da equipe a quem caberá descobrir lentamente a orientação de uma escola. A melhor solução parece ser a de fornecer esquemas simples ligados à escola em geral: resumos dos objetivos nas várias áreas do currículo, seqüência esperada quanto ao desenvolvimento das crianças, e métodos que permitem um progresso acelerado e em que se deve basear o trabalho. Útil, também, é um registro das experiências, tópicos, livros, poesias e músicas que tiveram sucesso com crianças de diferentes idades, além da atenção a ser dispensada ao trabalho experimental. Nas boas escolas, os esquemas recebem acréscimos freqüentes, tornando-os tão longos que poucos professores têm tempo para lê-los. É melhor que sejam revistos e selecionados de forma a eliminar e introduzir assuntos. Individualmente, cada membro da equipe, auxiliado pelo coordenador

e outros professores, deverá planejar aulas mais detalhadamente, o que, com freqüência, conduzirá a direções inesperadas. Um relatório sucinto sobre os temas e livros que prenderam a atenção das crianças durante o ano é necessário a seus futuros professores.

A idéia de um currículo flexível encontrou expressão em várias atividades destinadas a aproveitar o interesse e a curiosidade das crianças, a extinguir a idéia de matérias isoladas em compartimentos, permitindo ao professor atuar como guia, consultor e estimulador ao invés de puro didata. O mais antigo desses métodos é o de "projeto". Qualquer assunto, como, por exemplo, transportes, é escolhido pelas crianças, como seria ideal, ou mais freqüentemente, pelo professor. O assunto é desenvolvido simultaneamente, em diferentes disciplinas, de forma integrada. Quando bem aplicado, o método supõe consulta a livros de referência, trabalho individual e participação ativa na aprendizagem. É pena que o método, por si só, não represente garantia dessas vantagens e o aparecimento de livros-textos com projetos que alcançaram em certa época popularidade considerável, mostra como uma boa idéia pode ser completamente distorcida.

Uma variação de "projeto", originalmente associada aos jardins de infância, embora melhor adequada a crianças maiores, é o "centro de interesse". Começa com um assunto em si mesmo tão interessante e variado que possibilita que toda a turma trabalhe em torno dele durante uma semana, um mês e, às vezes, até mais. A experiência tem mostrado que é artificial tentar reunir a maior parte dos trabalhos de uma turma em um único centro de interesse. É mais comum optar por vários interesses — tópicos é o termo mais usado — desenvolvendo-se simultaneamente. Grande parte do

trabalho pode ser individual no sistema de matérias de caráter geral. Um tópico, de cada vez, pode envolver o interesse tanto de grupos como de toda turma, e pode ser dividido em todas as formas de trabalho individual.

Quando uma turma de crianças de 7 anos observa os passarinhos que pousam no comedouro, do lado de fora da janela, pode ocorrer que resolvam, depois de um entendimento com o professor, fazer seu próprio aviário. Elas se dedicarão a essa tarefa com vontade, desenharão pássaros voando, farão modelos em argila ou *papier maché*, escreverão estórias e poemas a respeito das aves e procurarão, em livros, detalhes sobre seus hábitos. As crianças não assimilam idéias inertes mas se envolvem totalmente em "pensar, sentir e fazer". Alunos brilhantes, ou não, partilham uma experiência comum e cada um tira dela o que é possível, de acordo com seu nível. Não existe nenhuma intenção de separar leitura e composição em comportamentos diferentes: ambos têm o mesmo objetivo geral e barreiras artificiais não fragmentam a experiência da aprendizagem. Uma turma adiantada de "junior schools" se interessou em medir um campo, cuja área era curiosamente delimitada e que ficava nos fundos da escola. O problema estimulou a aprendizagem sobre triângulos e agrimensura. Da agrimensura, o interesse se deslocou para navegação; nas fases mais difíceis do trabalho tornou-se necessária uma cooperação entre membros da equipe, além dos alunos. Para um dos meninos, o trabalho sobre navegação assumiu a forma de história de batalha entre piratas e soldados, envolvendo cálculo, História, Geografia e Inglês. Os objetivos de uma integração não visam apenas reservar tempo para interesses que não se enquadrem no nome das disciplinas; trata-se mais de considerar as diferentes dimensões do trabalho

disciplinar e de empregar as formas de observação e comunicação mais adequadas a uma determinada sequência de ensino.

### Aproveitamento do ambiente

Outra maneira eficiente de integrar o currículo é relacioná-lo, aproveitando o ambiente, à inesgotável curiosidade que as crianças têm sobre o mundo que as cerca. Quando os professores falam em "experiência de primeira mão", geralmente estão pensando na exploração do meio físico da escola, embora a expressão inclua naturalmente também outros tipos de experiências. Ao invés de trazer para a sala folhas secas de árvore e falar sobre o outono e as demais estações com suas características, o professor levará as crianças para fora a fim de que observem por si mesmas. As escolas rurais possuem uma quantidade e variedade de material ao seu redor que chega a desorientar. Plantações e pastagens com flores e sementes, animais de fazenda, bichos selvagens de todos os tipos, estradas e atalhos, barrancos e cercas, poços, riachos, bosques, o tempo e a estação, as estrelas, tudo é ponto de partida para a curiosidade, discussão, observação, anotações e indagações de crianças de qualquer nível, desde as de 5 anos até as de 12 ou mais. Parte desse material também é acessível nas novas escolas urbanas, embora suas áreas sejam em geral formalmente delimitadas, não sendo adequadas a brincadeiras ou estudos interessantes. O maior problema não é tanto o das velhas escolas urbanas, apesar da área geralmente restrita, mas as escolas em locais densamente edificadas. O tempo e as estrelas, entretanto, são acessíveis a todos, assim como a ocupação dos pais que constitui uma forma de obter sua cooperação e interesse pela educação dos filhos, além de permitir uma aproximação com a indústria local.

Professores da cidade podem utilizar-se das rodovias e outras vias de transporte, de lojas e fábricas locais que podem constituir-se em objeto de estudo. Por toda parte encontram-se áreas construídas que permitem uma abordagem pela Geografia, Matemática e Ciências. Já soubemos de casos de crianças fazendo contagem de tráfego; descobrindo, através de gerentes de lojas, a origem das mercadorias e, em um caso, explorando, extra-oficialmente, o sistema sanitário da região. Museus que apresentem interesse para as crianças, podem ser visitados e alguns permitem que as crianças toquem nas peças, além de emprestar às escolas parte de seu acervo que, de outro modo, ficaria sempre guardado nos porões. Deve-se dar um pouco de atenção a esse tipo de trabalho que pode apresentar resultados em um ambiente favorável. Um grupo de inspetores que realizou interessante trabalho, relatou: "Os novos métodos partem do impacto direto que o ambiente exerce nas crianças e de suas reações: Os resultados são imprevisíveis mas valem a pena. O professor deve estar preparado para acompanhar os interesses pessoais das crianças que, em grupo ou separadamente, seguem diversos caminhos de descobertas. Livros de referência, mapas, entrevistas com empregados locais, museus, arquivos, e até antigos moradores da região são solicitados a prestar as informações necessárias para completar o quadro que a criança está procurando construir. Quando se consegue despertar esse entusiasmo numa turma, pode-se abrir mão de um tempo de aula, já que as ocupações resultantes facilmente cobrem o programa de Matemática, Geologia, Astronomia, História, Navegação, Instrução Religiosa, Literatura, Artes e Trabalhos Manuais. É necessário que o professor saiba apreciar o valor dos resultados desse método de trabalho e disponha de energia para acompanhar as necessidades das crianças."

Uma outra alternativa é a de levar as crianças, por um dia ou mais, a outros ambientes, contrastantes com o seu. Isso interessa não apenas às crianças do campo que visitarão cidades, como às dos grandes centros que irão ao campo. Visitas desse tipo, quando bem planejadas e não restritas a pontos turísticos, são geralmente usadas para culminar um ou vários interesses. Serviriam melhor entretanto como ponto de partida. Quando a situação da escola permite, visitas de um dia devem ser feitas a locais bem próximos para que as crianças possam visitar e revisitar, individualmente ou em grupo, quando surgirem novas questões, facilitando assim uma observação mais cuidadosa dos objetos.

Em uma cidade do norte, as crianças residentes nas áreas centrais pobres passam alguns dias em uma escola situada no centro de um parque, nos arredores da cidade. A escola tem um pequeno *staff* residente e é bem equipada. Desde que as crianças visitantes venham acompanhadas por seus professores, é possível atendê-las em grupos de quinze. Durante o verão, o dia escolar se prolonga até à tardinha para que as crianças, que são transportadas em ônibus, possam tirar o máximo proveito de suas experiências.

As autoridades podem ajudar as escolas, e algumas o fazem, providenciando a instalação de campos com cabanas e outros centros residenciais, que muito podem fazer pelas crianças do ponto de vista social e educacional. Experiências úteis têm sido realizadas no sentido de estabelecer relações entre escolas urbanas e rurais, e programar visitas mútuas. Excursões a lugares muito distantes são geralmente evitadas porque se transformam em mero turismo. Temos dúvidas a respeito de viagens ao exterior para crianças do nível primário.

Uma terceira possibilidade, oferecida a todas as escolas, é a de enriquecer o mais possível o próprio ambiente. A maioria das crianças se interessa por formas vivas, sejam animais ou plantas. Algum contato desse tipo é essencial à educação. Cuidar de seres vivos ajuda a extravasar as emoções e exige autodisciplina. Por mais rica que seja a localidade, deve-se enfatizar esse aspecto na própria escola, ambiente destinado à aprendizagem.

## Descoberta

O termo "descoberta" tem sido, ultimamente, bastante empregado nos meios educacionais e abrange muitas das idéias discutidas até aqui, além de ser uma expressão concisa e útil. Tem a desvantagem de, sendo abrangente, permitir interpretações livres ou mal compreendidas. Tem-se mais a dizer sobre o valor da descoberta na área de Ciências. O sentido de descoberta pessoal estimula e intensifica a experiência infantil, ativa a memória e aumenta a probabilidade de uma efetiva transferência de aprendizagem. Ao mesmo tempo é verdade que idéias triviais e métodos ineficientes podem ser "descobertos". Além disso, o tempo não é suficiente para que as crianças sempre encontrem, através de descobertas, tudo que devem aprender. Nesse particular, como em toda a educação, o professor deve encorajar as crianças a fazerem indagações que conduzam a descobertas e a formularem perguntas mais inteligentes.

O livre uso, e por vezes indiscriminado, de termos como descoberta tem levado certos críticos à conclusão de que a educação primária inglesa precisa ser mais firmemente fundamentada em teorias educacionais, já amplamente discutidas. Entretanto, várias conquistas já se realizaram sem essa teoria e muita pesquisa ainda tem que ser feita antes que possa ha-

ver uma contribuição marcante. Em alguns pontos, até mesmo abordagens produtivas como a de Piaget, requerem verificação mais profunda. Urge que os professores adotem, na resolução dos problemas do dia-a-dia, uma atitude de discernimento intelectual. Ainda assim os bons professores devem trabalhar intuitivamente e ser sensíveis às necessidades emocionais e imaginativas de seus alunos. O ensino é uma arte; no momento em que essa idéia é apreendida com suas implicações, não haverá mais lugar para rigidez intelectual.

311

## Poesia

O nível de tratamento dispensado à poesia, na maioria das escolas, é discutível. Matthew Arnold recomendou a utilização dos poemas de Mrs. Herman nas escolas, embora com algumas restrições. Um outro inspetor incluiu, nos seus populares manuais de inglês, escritos antes de assumir o cargo, o poema "There are fairies at the bottom of our garden".\* Até bem recentemente, os livros de poesia usados em aula incluíam muitos trechos de antologia tradicionais e poesias sobre fadas e duendes, escritas especialmente para crianças. Semanalmente, reservava-se um tempo para poesia: no melhor dos casos, as crianças organizavam antologias individuais e memorizavam alguns dos poemas que tinham copiado; nos menos favoráveis, a turma inteira tinha que copiar um poema do quadro de giz e "poesia" se resumia a uma aula de cópia. Ocasionalmente, os jograis emprestavam alguma vitalidade à aula de poesia, mas os poemas escolhidos nem sempre se prestavam a essa técnica. Atualmente, os livros de poesia usados em aula estão desaparecendo rapidamente, embora alguns exemplares sejam, com frequência, os

\* "Existem fadas escondidas em nosso jardim".

únicos sinais da poesia em salas e bibliotecas de escola. Nos últimos anos, tem aumentado consideravelmente o número de boas antologias para crianças, geralmente compiladas por poetas e bem produzidas. São, na maioria, de preço elevado e muito poucas chegaram às escolas. Seleções de obras individuais de poetas são pouco freqüentes. Da mesma forma, as bibliotecas dos professores quase não possuem livros de poesia, a não ser coleções destinadas unicamente ao uso na escola. Alguns bons professores não estão convictos do valor da poesia e consideram mais proveitoso dar às crianças oportunidade de escrever poemas do que fornecer-lhes boa poesia. Poucas crianças aprendem poemas porque, depois do período de “versinhos” do jardim de infância, poucos professores lêem poemas para elas. As crianças podem perder muito se não são despertadas para a sensibilidade poética.

Se suspendêssemos nossas considerações nesse ponto, estaríamos formando um quadro muito pessimista. Começam a ocorrer mudanças. Em número crescente de escolas, o coordenador da disciplina, ou um dos assistentes, se especializa em literatura infantil e orienta a equipe. Freqüentemente, verifica-se troca de turmas para que as crianças possam apreciar poesia com um professor mais dotado. Vem aumentando a proporção de jovens professores sensíveis à boa literatura e conhecedores de livros infantis, o que pode ser consequência positiva do curso de três anos e do estudo aprofundado de inglês e educação. Com o auxílio de professores, as crianças podem compreender histórias e poesias que não entenderiam sozinhas. Um professor, entretanto, só pode partilhar com as crianças o que ele compreende e gosta. Somente poderá acertar na escolha dos textos, na medida em que seu senso crítico e compreensão das crianças forem mais desenvolvidos.

Em poesia, sobretudo, o som agradável pode superar as dificuldades da língua, mas o clima da obra deve ter alguma relevância para a experiência infantil. Em escolas que começam a enfatizar a literatura, os professores gastam bastante tempo lendo, para a turma, um livro novo. Eles lêem bastante e geralmente se utilizam de passagens curtas extraídas da leitura pessoal. Incluem literatura contemporânea, sobretudo poesia, reconhecendo que as crianças podem estar mais sintonizadas com o espírito da época — pois a comunicação da poesia é melhor compreendida do que a dos próprios professores. Dá-se preferência à poesia escrita por adultos, ou, pelo menos, por poetas reconhecidos, do que a composições infantis. Em algumas escolas, os professores substituem sua interpretação pessoal por gravações. Ocasionalmente as crianças gravam uma seleção de poemas sobre determinado tema. Incentiva-se dessa forma a escolha de melhor literatura e a memorização de poemas visando a melhores apresentações. O trabalho mesmo de organização do programa desperta reflexões sobre os próprios poemas. Os professores encorajam as crianças a pensarem sobre os poemas, utilizando-se mais da seqüência e contraste do material apresentado do que de comentários diretos, deixando a conclusão a cargo dos alunos.

Quando o professor dedica bastante tempo a ler poesias em voz alta, dando ao aluno uma idéia da satisfação que o espera e fazendo referência às fontes, exerce influência positiva na leitura da criança. Se possível, mesmo em escolas borbulhantes de atividade, deve-se dedicar também algum tempo à leitura silenciosa. Os livros devem ser em número suficiente para que a escola os empreste aos alunos, para leitura em casa. Haverá alguns alunos “devoradores” de literatura que lêem tudo que aparece; os professores poderão indicar-lhes livros

que apresentem maior complexidade e que necessitem de leitura e releitura.

### Atividade Dramática

Alguns dos nossos entrevistados consideram a atividade dramática parte integrante do ensino de inglês. Entretanto, essa atividade envolve movimento, gestos, mímica e esses traços primitivos devem ser enfatizados quando se trabalha com crianças pequenas, sobretudo porque as peças escritas para elas são de qualidade inferior e pouco se preocupam em aumentar ou esclarecer experiências. Na prática, a atividade dramática envolve expressão oral e movimento, o que fica evidente nas representações de crianças no jardim de infância. Embora dependam sobretudo do movimento, mesmo em ocasiões em que a representação é marcadamente individual, com três heróis coexistindo num grupo em que só existe um vilão relutante, as palavras surgem como parte do movimento. O trabalho que algumas "junior schools" vêm desenvolvendo em várias regiões do país em torno da atividade dramática é bastante significativo. As crianças reproduzem e revivem experiências de sua vida diária, bem como da literatura bíblica e histórica. Falas fora do *script* também são possíveis mas, se muito enfatizadas, podem prejudicar o movimento e anular a ação. A medida que as crianças se acostumam com essa forma de trabalho, as improvisações podem ser discutidas, revistas e empregadas até se transformarem numa peça coerente a partir de onde as crianças começam a entender alguma coisa sobre os problemas e riqueza de expressão da forma dramática. A utilização crescente dos diálogos faz com que algumas crianças queiram construí-los, para aperfeiçoar as peças. Quando permanecem no "junior school" até os doze anos, alguns alunos provavelmente terão

capacidade de ler para interpretar peças de outros, começando pelas peças de mascarados ou de mistérios, cujas convenções estão próximas das suas. Excepcionalmente, alguns professores conseguiram comunicar às crianças de "junior school" entusiasmo por Shakespeare e levaram-nas a representar algumas cenas, mas uma generalização seria discutível. É significativo que a forma de atividade dramática de que as crianças mais participam, no primeiro ano da escola secundária, seja a de peças sem *script*, já mencionadas. É certo que, embora algumas crianças de escola primária gostem de representar para outras crianças ou para os pais, a apresentação formal em palcos não é geralmente indicada.

### Expressão escrita

Talvez a mais dramática de todas as revoluções no ensino de inglês é na elaboração e qualidade da escrita infantil. O Código de 1862 não exigia de crianças menores de 12 ou 13 anos, ou seja até o 6.º nível, outro tipo de escrita que não fosse ditado ou cópia. Na década de 30, a redação livre no pré-primário e nos níveis iniciais das *junior schools* raramente ia além de uma ou duas frases, ou se limitava a respostas de questões formuladas pelo professor; nos níveis mais adiantados, o usual resumia-se a uma composição semanal ou quinzenal geralmente sobre temas determinados, repetidos todos os anos. Hoje em dia, é comum dar início à prática de escrita simultaneamente com a da leitura; no começo, as crianças ditam para o professor, e gradativamente fazem cópias e redigem sozinhas relatórios sobre as suas experiências em casa e na escola. Frequentemente esses relatórios funcionam também como primeiro livro de leitura. Para a expressão oral, igualmente, desenvolveram-se rotinas novas que, se seguidas rigorosamente ou com todas as crianças, podem exercer influência negativa co-

mo, por exemplo, desenho acompanhado sempre de legenda, novidades do dia pedidas com insistência, mesmo quando nada há para ser dito, e a "estória". O aspecto atual mais surpreendente em muitos jardins de infância é a variedade de redações: surgindo fora de jogos dramáticos; associadas e explicando trabalhos feitos; revelando um grau de percepção mais apurada ("o cheiro apimentado do tremoço", "primaveras tão juntinhas que não se podem ver as hastes"); inspiradas em ocasiões especiais: a tartaruga que o professor trouxe para a sala ("eu queria apertar e abraçar a tartaruga e o professor queria nos contar a estória da lebre e da tartaruga que a gente já sabia"). Muitas redações se originam de experiências individuais, outras de participação em excursões ("o passeio de que mais gostei"), uma visita ao zoológico servindo de motivação, depois de longo intervalo, para a descrição de uma cobra ("deslizando vagarosamente através da grama alta. Subiu, subiu, subiu na árvore, enroscou-se e descansou a cabeça sobre o corpo fininho"). É mais raro as crianças captarem o espírito e a linguagem de uma estória:

"Um dia, entretanto, o príncipe ficou feliz porque, para contentamento seu, descobriu no galho mais alto de um carvalho o Pássaro Dourado, e disse em tom alegre:

— Grande Pássaro Dourado, desça e permita-me tirar uma pena do seu peito para que eu possa desposar a princesa.

O Pássaro Dourado estremeceu..."

Alguns professores dos primeiros anos da *junior school* se tornam tão ansiosos com a insegurança revelada pelas crianças quanto à leitura, que atacam o problema frontalmente. Preocupam-se também com as fa-

lhas em redação das crianças e com as longas divagações que, algumas vezes, acompanham a descoberta das primeiras linhas escritas. Outro motivo de preocupação decorre das conseqüências da posição adotada por alguns professores, ao darem mais importância à quantidade do que ao conteúdo do que é escrito. Também aqui a solução não está em limitar as atividades das crianças a seis frases simples escritas sobre "Eu mesmo" ou "Minha Escola". Quando a comunicação é prejudicada pela imprecisão, chega o momento de, evitando preocupação com detalhes, ajudar as crianças a se expressarem de forma mais clara e econômica. Recomenda-se, ainda, a concentração, durante algum tempo, em redações sobre experiências comuns a professor e alunos, experiências que podem ser originais ou repetidas e que serão, até certo ponto, esclarecidas e controladas por discussões prévias.

Crescente número de "junior schools" incentiva as crianças a escreverem redações livres, fluentes e prolixas sobre temas que, embora mais amplos, são similares aos dos primeiros anos. Algumas vezes essa técnica é denominada "redação criativa," com certa margem de pretensão. Sua essência está em ver a redação pessoal como resultado de uma aplicação da mente e da imaginação dos autores no que desejam comunicar. Consideramos essa forma de redação bastante indicada tanto na "junior school" como nos anos anteriores. São geralmente redações próximas do real, escritas com naturalidade e, freqüentemente, apresentam qualidades que tornam a leitura comovedora. Há várias publicações de coletâneas de redações infantis e, por esse motivo, aqui só alguns exemplos serão considerados. Redações pessoais estão, pouco a pouco, perdendo a conotação de "estórias" inventadas. À exceção de crianças

excepcionalmente bem dotadas na arte de contar histórias e que devem ser estimuladas, esse tipo de redação tende a apresentar baixa qualidade, além de se inspirar em material pobre. Histórias cujo nível seja apreciável, atuam eficazmente no sentido de mudar a visão infantil do mundo e de sim mesmo; entretanto escritores menos qualificados exercem, geralmente, maior influência, a curto prazo, no estilo das crianças porque suas convenções são mecânicas e facilmente assimiláveis; aos poucos a leitura passará a influenciar as redações.

Experiências vividas mais intensamente inspiram as melhores redações. As crianças têm facilidade e imaginação para escrever sobre a casa, "hobbies" e interesses, experiências com Ciências, Matemática, Geografia e visitas escolares. Um bom relacionamento entre professores e alunos permite que crianças que tenham alguma dificuldade, discutam com o professor suas atividades diárias na escola e em casa, o que aumenta o aproveitamento em redação. Em poucas frases, as crianças podem descrever a mãe: "ela não é alta nem baixa e tem aparência comum. É paciente e boa e nos ajuda em tudo. Ela nunca resiste a mim e as minhas irmãs. Algumas vezes ela diz que gostaria de morrer". Para que possam escrever bem, é preciso que as crianças tenham experiências variadas, originais, ouvidas ou adquiridas em livros. Elas são estimuladas quando escutam poesia de boa qualidade não só pelo prazer que sentem, mas também porque se encorajam a expressar idéias em poucas palavras. Depois de ouvir e ler algumas passagens de T. S. Eliot, uma menina pouco habilidosa descreveu suas experiências domésticas na noite anterior:

"O cheiro de peixe e batata frita cozinhando na cozinha.

O bebê chorando por sua comida e nosso velho pai lendo o jornal. Chinelos esparramados pela casa, e a irmã mais velha reclama. Mamãe está com dor de cabeça e eu também. As portas estão batendo pra lá e pra cá. São sete horas. Está na hora da televisão."

Um menino, depois de ouvir uma poesia, ampliou horizontes ao apreciar cópias dos planetas espalhados pela sala de aula. Quase todos eles estavam reunidos em torno do Sol, à exceção de Plutão, colocado no canto da sala,

"Plutão, viajante solitário bem distante no indômito universo como um eremita no misterioso deserto do espaço. Mercúrio é o caçula da família, o Sol, a mãe zelando por seus nove filhos. Plutão, tímido e solitário, e a Terra, o filho educado."

Crianças mais dotadas se beneficiam escrevendo redações organizadas para acompanhar observações originais em Geografia ou Ciências. Observação e linguagem precisam caminhar lado a lado e é importante mostrar às crianças que a validade de experimentos simples depende de registros exatos. Outras áreas do currículo, como, por exemplo, História, não se baseiam em experiências originais. O impacto, que um assunto possa vir a causar na criança, depende de se fornecer oralmente ou por intermédio de livros, detalhes autênticos que estimulam a imaginação infantil. A importância do detalhe e, portanto, de se focalizar tópicos selecionados é vital, como estímulo para o conhecimento e a linguagem, em todas as áreas do currículo, no término da "junior school". Este seria um dos argumentos a favor da criação de certas divi-

sões de matérias para os melhores alunos, nesse nível escolar. Não é fácil determinar se o florescimento da redação infantil implicou declínio do aspecto formal — clareza, caligrafia, correção e organização. Alguns de nossos informantes admitem esse fato mas, de qualquer maneira, o material de que se dispõe é insuficiente para se comparar a redação da década de 30 com as atuais. Além disso, hoje em dia, a maior variedade de temas e o declínio da “cópia” que, entretanto, ainda é utilizada em circunstâncias especiais, tornam a decisão mais difícil. Não é certo que a aparência do trabalho infantil tenha piorado mas, de qualquer modo, cabem aperfeiçoamentos. As escolas que dão importância à caligrafia, geralmente em letra cursiva e algumas vezes em outros estilos, não prejudicam os aspectos de liberdade e imaginação das redações, podendo beneficiar-se em outros pontos.

Convém mencionar o esforço das escolas para aperfeiçoar a exatidão e organização de idéias, nos trabalhos das crianças. Há escolas que, como precaução para o exame *eleven plus*,\* continuam a preparar, com as crianças, redações sobre temas tradicionais, nos últimos anos da “junior school”. É praticamente inevitável que o estilo das crianças mais velhas seja livresco e pretensioso. Pode acontecer que reproduzam frases corriqueiras, empregadas por adultos como medida de economia mental, e que hoje em dia as crianças são levadas a adotar devido a exercícios inúteis, como, por exemplo: “Complete: frio como ...” Não há motivo para se forçar crianças a escreverem frases ingênuas e

sem sinceridade sobre temas convencionais: um passeio de Primavera, a autobiografia do centavo, do pedaço de pão ou da árvore, redações que terminam com afirmações do tipo: “Sou feliz como mesa, porém era mais feliz como árvore.” É possível que crianças gostem de escrever de forma autobiográfica, mas mesmo nesse campo é muito mais excitante se imaginarem como companheiros de Colombo, ao descobrir novas terras, ou passando em revista as tropas em Tilbury, ao lado da rainha Elizabeth, ou ainda em Jerusalém na primeira Sexta-feira Santa.

A elaboração de trabalhos escritos é feita em conexão com resumos reais que as escolas secundárias esperam que as crianças sejam capazes de fazer, caso sua saída da escola primária seja adiada por um ano. Deve-se mais uma vez levar em conta o que é importante do ponto de vista da criança. Deve-se discutir, em grupo ou individualmente, as questões que os alunos gostariam de comentar sobre determinado tema e qual a melhor forma de estruturar o assunto. Em qualquer tipo de redação, as crianças necessitam ser cuidadosamente orientadas no sentido de se expressarem bem e escrever com técnica. Seria ideal que essa orientação fosse prestada individualmente, mas o tamanho das turmas implica necessidade de comentários escritos que podem auxiliar na organização do pensamento infantil. Deve-se ter cuidado para não desencorajar as crianças pequenas ou as menos capazes com críticas em demasia. Que dizer às crianças sobre seus trabalhos? Elas devem saber se conseguiram expressar suas idéias e qual o impacto que causaram. Os professores devem preocupar-se tanto com o conteúdo quanto com a forma do que é escrito. É necessário chamar a atenção para combinações absurdas de fenômenos da natureza, numa manhã

\* Exames a que são submetidos, na Inglaterra, as crianças da escola primária, aos 11 anos, para ingresso no curso secundário.

de primavera, ou o lançamento de bombas pelas janelas do avião (embora esse tipo de absurdos seja o resultado de temas impostos). Geralmente os melhores comentários são feitos sob a forma de sondagens. Algumas "correções", embora o termo seja impróprio, devem ter em vista certas imprecisões, não aquelas que todos cometem, mas erros repetidos na construção, pontuação e ortografia. Da mesma forma, deve-se ensinar técnicas com as de parágrafo, mas sem esquecer de mostrar às crianças sua utilidade na redação. Com crianças mais dotadas, pode-se dar alguma importância à forma e estilo, cuidando-se para que elas não fiquem muito preocupadas.

Qualquer continuação do trabalho escrito deve servir a fins individuais e de grupo. A pesquisa do N.F.E.R.\* mostrou que, à exceção da leitura, é pouco o ensino de Inglês, em grupo. Algumas escolas fornecem cartões com tarefa para corrigir falhas específicas, e referências para exercícios, com finalidades semelhantes, indicando para tanto dois livros de linguagem. É provável que se façam textos programados visando auxiliar as crianças na correção de erros em matérias nas quais apresentem dificuldade especial. Não tem sentido trabalhar, sistematicamente, com livros de exercícios. Os recursos despendidos nesses livros seriam melhor aproveitados na organização de uma biblioteca escolar. O tempo gasto em livros-teste de inglês é excessivo. As crianças aprendem a escrever, escrevendo, e não completando lacunas.

O desenvolvimento do estudo de Lingüística, interessando-se em des-

crever e analisar o funcionamento da língua, as diferenças entre língua escrita e falada, e a influência da linguagem no pensamento e progresso mental das crianças se refletirão nos cursos de professores e técnicas de aula. A Lingüística já prestou grandes serviços ao esclarecer a incômoda questão referente ao papel da gramática no ensino de Inglês quando fez a distinção entre gramática descritiva e normativa. O idioma é o que o povo fala, não como os gramáticos acham que deve ser. A qualidade da linguagem falada é medida pela eficiência no contexto em que é proferido e não pela conformidade a determinadas regras.

O "Project English" do Conselho de Escolas estudará, além de outras questões, o que a Lingüística tem a oferecer aos professores, e essa contribuição está sendo aguardada com interesse. Enquanto isso, oferecemos aos professores as seguintes sugestões:

- a) As crianças se interessam pela forma, som, significado e origem das palavras, devendo esse interesse ser explorado de todas as formas, aproveitando as ocasiões. A escola primária oferece poucas oportunidades ao estudo formal da gramática, já que experiências engenhosas, dotadas de ação, e a utilização da língua devem preceder às tentativas de analisar gramaticalmente o funcionamento do idioma.
- b) A análise gramatical deve existir mas apenas quando já houver sólida base de experiência da língua escrita e falada. A discussão de regras ou generalizações devem ser induzidas a partir do próprio conhecimento da criança sobre o uso da língua. A teoria gramatical empregada deve descrever a linguagem da criança e não se prender ao Latim, cujas cate-

\* National Foundation for Educational Research.

gorias, flexões, casos e tempos verbais não existem no inglês.

- c) Embora nem se pense em ensinar Linguística na escola primária, as faculdades de educação ou cursos extras deverão oferecer noções de Linguística para auxiliar os professores a formar uma visão do funcionamento da língua.

**318**

O progresso do ensino de inglês, tão grande depois da Segunda Grande Guerra, e a próxima elaboração do "Project English", nos dispensaria de muita atenção nesse aspecto. Todavia, a linguagem está presente em todas as áreas do currículo e na vida, de modo geral. Não nos podemos dar ao luxo de negligenciar o desenvolvimento da poderosa função da linguagem, como "instrumento da sociedade" e principal forma de se atingir a maturidade pessoal.

### **Artes e trabalhos manuais**

A Arte representa uma forma de comunicação e expressão de sentimentos que se deve estender a todo o currículo e à vida da escola. Uma sociedade que despreza a Arte está doente. A expressão artística se manifesta em todos os aspectos da vida, desde o desenho de objetos comuns até às formas elevadas de expressão individual. A reação contra o formalismo originou-se na pintura. No final da década de 20, começou a se fazer sentir a influência de Marion Richardson e, por volta de 1939, várias escolas já haviam quebrado a tradição e experimentavam métodos novos. A antiga tradição consistia em copiar cuidadosamente os objetos — flores, hastes, frutas, formas geométricas e, às vezes, retratos — geralmente em preto e branco, e quase sempre a lápis. A cor, quando empregada, servia para preencher contornos e usava-se muito mais creiom do que tinta, que, quando utilizada, não ia além de aquarelas de

qualidade inferior. Pouco havia nessa tradição que se pudesse recomendar; não encorajava nem a percepção visual nem a invenção. Observação e registro cuidadosos, que poderiam ter tido seu mérito, estão ausentes nas obras das crianças, para quem—as exigências eram inadequadas. O movimento leve e delicado exigido pela antiga tradição é substituído, na orientação nova, por movimentos amplos que requerem o uso de mãos e braços, mais de acordo com a idade das crianças, e trabalhos feitos em folhas grandes, com pincéis. Introduziu-se o uso da tinta em pinceladas livres e amplas, podendo as crianças pintar o que quisessem. Apesar de não ensinarem perspectiva ou técnicas, Marion Richardson e seus colaboradores muito fizeram para despertar nas crianças a capacidade de observação.

O resultado dessa abordagem revelou-se na produção de um grande repertório de trabalhos infantis, grosseiramente executados, de cores vibrantes, demonstrando frescor e originalidade de visão e, por vezes, notável capacidade de organizar o espaço bidimensional. Esse estágio de liberdade quase completa, em relação ao ensino da técnica, tinha sido necessário. Foi talvez o único meio de romper com o formalismo árido da tradição, mas representou apenas um estágio; o ensino de arte de boa qualidade na escola primária evoluiu bastante nos últimos anos.

Atualmente é bem maior o número de professores interessados em pintura e outras artes, e que entendem o valor que representam para as crianças. Eles ainda ensinam pouca técnica mas, de qualquer forma, mais do que seus colegas de 30 anos antes; procuram estimular a percepção visual, particularmente a discriminação, multiplicar as fontes possíveis de inspiração e enriquecer o ambiente escolar. Os professores fornecem

as melhores revistas e livros de arte, utilizam objetos de uso diário, cujo *design* seja bom, não importando se nacionais ou estrangeiros, e recursos do passado. O tema, o tratamento e a qualidade da pintura infantil revelam uma variedade muito maior que a dos anos 30. Foi realmente total a participação das escolas primárias no florescimento da arte na comunidade. Em algumas escolas primárias, encorajam-se as crianças a uma observação cuidadosa dos detalhes e sutilezas de cor e textura encontrados em cascas de árvores, pedras, conchas, plantas e algas. Muitos desenhos encantadores, em preto e branco ou coloridos, são resultados de uma observação aguda e agradavelmente executados. Muito do que acertadamente fora banido em 1930, devido à fraca concepção e meios inadequados, retorna agora a seu devido lugar, insuflado de vida e valorizado pelo emprego de meios e instrumentos melhores.

Acreditamos que a arte da escola primária vem alcançando, realmente, bons resultados. Todavia, este fato não nos permite uma atitude complacente. Muitas escolas pouco diferem, ainda, das escolas da década de 30 e, embora melhores que as precedentes, são em geral muito limitadas para serem aceitas. A evolução ainda é irrelevante, e os trabalhos das crianças de 10 anos são menos desenvolvidos do que os realizados por alunos de 6, 7 e 8 anos, o que se deve, em parte, às deficiências dos professores em perceber as possibilidades dos alunos e à falta de confiança na própria capacidade de ajudar. Ainda em 1933, um grupo de crianças, em Wiltshire, pintou grandes murais na escola e manifestou desejo de fazer o mesmo na sala de espera da estação local, sugestão que não interessou à companhia ferroviária. A capacidade artística das crianças é muito maior do que pensam muitos professores do curso primário.

Essa incompreensão pode levar a sérias conseqüências quando as crianças permanecem no "junior school" até, aproximadamente, 13 anos. Alguns professores acreditam que, depois de um entusiasmo inicial, a capacidade imaginativa da criança diminui e se desvanece, enquanto outros professores provam o contrário. É importante, entretanto, reconhecer que, à medida que crescem, as crianças mudam de idéias, interesses e pontos de vista. Por exemplo, embora nem todas as crianças de 12 anos "vejam" perspectiva do ponto de vista do adulto, muitas se absorvem profundamente no que o mundo adulto classifica de desenho. Meninos e meninas dessa idade demonstram acentuado interesse pela forma e construção de objetos naturais ou fabricados. Tudo correrá bem se a escola satisfizer e alimentar esse interesse. Naturalmente, um aluno de 12 anos pinta de forma diferente daquela de um de 9 anos, mas se sua vida é rica, seu trabalho nunca será vazio ou derivativo: representará uma atividade exploratória e gratificante como sempre foi. Além disso, deve-se reconhecer o impacto causado pela arte de consumo e a influência da fotografia, sobretudo através da televisão. A escola deve tirar partido desses fatores, que encerram aspectos positivos e estimuladores, e facetas negativas, cabendo ao professor certo poder de discernimento para orientar a capacidade crítica então emergente nas crianças. Mais negativa ainda para um desenvolvimento completo é o obstáculo representado pela atitude indiferente, não só do público mas de muitos professores e escolas, sobretudo escolas secundárias, em relação à importância da arte na educação. Embora não mais se empregue o termo "supérfluo" em relação à arte, a atitude correspondente ainda é generalizada. Podemos apenas dizer que estamos satisfeitos, sabendo que a prática da arte por crianças é parte

fundamental e indispensável de sua educação.

320

Tradicionalmente, arte e trabalhos manuais eram separados na escola elementar. Para os meninos, os trabalhos compreendiam carpintaria, modelos de papelão e desenho geométrico e, para as meninas, trabalhos de agulha e tricô. Variações como cestaria, encadernação, tecelagem, impressão e, ocasionalmente, cerâmica tornaram-se populares no último ano das escolas elementares, por volta de 1930, mas escolas primárias não foram muito afetadas. Posteriormente, essas escolas adotaram uma variedade maior de trabalhos manuais incluindo escultura, modelagem em argila, tinturas e gravação, desaparecendo praticamente a distinção entre o que era feito por meninos e meninas. Essa distinção, a não ser talvez para as crianças mais velhas, torna-se artificial e nociva: os meninos gostam de bordado e as meninas se beneficiam com trabalhos em madeira e metal.

A base do bom trabalho realizado na escola primária tem sido o interesse de muitos professores de jardim de infância em colocar materiais e ferramentas, de boa qualidade, à disposição das crianças pequenas. Essa tendência foi bem-vinda e substituiu os materiais didáticos por recursos naturais, cujo emprego está enraizado em nossa tradição. A argila surgiu no lugar do gesso, os tapetes de Hesse e as lãs de tricotar cederam lugar às caixas de tecelagem; a madeira foi substituída por papel para permitir modelos tridimensionais. É imprescindível que as crianças lidem com uma variedade grande de materiais naturais e fabricados.

A relação entre artes e trabalhos manuais e o resto do currículo é de particular importância. O desenvolvimento da sensibilidade e da técnica

resultam parcialmente de contato e manipulações de materiais. Todavia, como na Matemática, as técnicas são mais facilmente aprendidas quando as crianças sentem a necessidade nos objetivos que têm em mente.

Os trabalhos manuais das escolas primárias, em alguns casos, são de excelente qualidade. Temos visto trabalhos de beleza e perfeição técnica tão extraordinária que não acreditaríamos terem sido feitos por crianças pequenas se não tivéssemos presenciado a execução; mas, mesmo aqui, há muito por fazer. É ainda excessiva a quantidade de trabalho mecânico e repetitivo, sobretudo com agulha, atividade monótona e sem interesse; é demasiado comum a aceitação de padrões de baixo nível, e muito pouca a integração do trabalho manual no currículo. Quando as crianças ficam na escola fundamental um ano mais, deve-se levar mais em conta, ainda, o crescente interesse que têm em saber como as coisas funcionam, como realizar acertadamente um trabalho e como adquirir uma técnica em si. Deve haver uma perspectiva mais ambiciosa, e próxima à realidade do trabalho adulto, para as crianças mais velhas. Algumas meninas gostariam de fazer roupas para uso próprio. É preciso dar-lhes oportunidade de discriminar quais os tipos de tecidos apropriados para o caso, de acordo com sua habilidade, e ajudá-las com observações freqüentes. Seria conveniente que se desse orientação sobre a maneira de segurar e manipular os materiais e instrumentos, não esquecendo a máquina de costura. Muitos trabalhos com tecidos, incluindo pintura, tintura, bordado e tecelagem interessam tanto a meninas como a meninos. A formação dos professores da escola primária, em sua maioria, revela falhas ao enfatizar as chamadas faculdades superiores, negligenciando os trabalhos manuais. Algumas das escolas de educação rea-

lizeram excelente trabalho no sentido de corrigir essa falha, auxiliadas também pelas autoridades consultivas locais. Exposições de trabalhos das crianças constitui também ótimo estímulo, mas é indispensável uma mudança quase radical no campo educacional, e na sociedade em geral, para que arte e trabalhos manuais assumam o devido lugar na educação das crianças.

### Arte e o ambiente escolar

O povo inglês, como os demais, tem demonstrado; ao longo da história, especial aptidão para criar ambientes físicos adequados à vida humana. As diferentes épocas que produziram cidades do século XVIII, vilas, casas de campo, parques, chalés com jardins, fazendas com todos os detalhes são épocas que podem ser criticadas por sua desigualdade, pobreza, miséria e severidade, mas não quanto ao gosto e execução artesanal. Com a revolução industrial houve um declínio de natureza estética que se acentuou com o correr do século XIX, embora se comece a perceber a qualidade de certas aquisições, mesmo nas piores fases. Os resultados desse declínio estético se fazem sentir, à nossa volta, nas grandes cidades, e as escolas desse período apresentam traços característicos. Até há bem pouco tempo a idéia que se tinha de escola era de um lugar feio e sombrio, cercado de tristes alamedas de asfalto e pintada, por dentro, de tinta marrom escuro, embora alguns professores fizessem milagres com o ambiente que criavam dentro dela. As opiniões variam quanto às construções escolares contemporâneas, mas há um acordo geral quanto ao progresso que apresentam em clareza, amplitude e funcionalidade e, portanto, em boas intenções estéticas. Entretanto, o ambiente rural ou urbano, em que as crianças crescem, é conseqüência direta de total indiferença aos valores esté-

ticos e insensibilidade às mais profundas necessidades humanas. Gostaríamos que as escolas se tornassem, muito mais do que já o são, lugares em que as crianças se vejam cercadas de muitos modelos, novos e velhos, de bom gosto e distinção — móveis, relógios, tecidos, cerâmicas, quadros e livros. Deveria ser objetivo de toda escola não poupar esforços para aprimorar a beleza do equipamento e do ambiente, da mesma forma que um indivíduo sensível à beleza executa modificações, acréscimos e adaptações na casa e jardim em que mora. Recentemente, o público tem tido acesso a interiores de grandes casas, até então conhecidos somente por alguns privilegiados, e que são dignos de apreciação devido ao bom gosto de seus antigos donos que sabiam valorizar o ambiente. Gostaríamos que as escolas inglesas seguissem esse mesmo caminho para que aos poucos fossem dignas de visitas, não tanto pelo que se passa no seu interior, mas pelo ambiente que oferecem às crianças e como exemplos de vida civilizada. A beleza do ambiente escolar deveria ser criada pelos próprios alunos e pela exposição cuidadosa de trabalhos. Há escolas que já fazem muito neste sentido e servem de exemplo às demais. Embora oportunidades e circunstâncias sejam bastante desiguais, cada escola poderia dar sua contribuição tornando-se, no conjunto, fator relevante, e talvez decisivo, na formação do gosto público.

321

### Música

A música sempre existiu nas escolas primárias, embora fosse exclusivamente vocal, até à década de 30 deste século. A presença, no corpo docente, de um professor com educação musical que garantisse um bom ensino de hinos e canções era um grande privilégio, mas em muitas escolas, que não contavam com um desses professores, o nível musical

era baixo. Além disso, tocar em pianos desafinados ou, às vezes, quebrados e em harmônios ofegantes estava além da capacidade dos mais dotados; até mesmo com instrumentos satisfatórios a execução era frequentemente desastrosa e a escolha da música deplorável. Algumas grandes escolas adotaram o canto coral que, embora limitado, não deixava de ser boa experiência, por ministrar educação musical às crianças. A designação de programadores musicais por autoridades locais de educação elevou o nível, mas o progresso era, e continua sendo, ainda lento, sobretudo devido à negligência de uma instrução sistemática nas escolas secundárias e de educação, e a consequente ignorância musical da grande maioria dos professores.

No início da década de trinta, as bandinhas de percussão e a flauta de bambu representaram uma inovação bem-vinda nos jardins de infância e "junior school", mas o progresso foi ainda desapontador e pelas mesmas razões. Havia escassez de professores competentes e geralmente os instrumentos disponíveis e as músicas executadas eram de baixa qualidade. As bandinhas de percussão e a música eram frequentemente organizadas quando as crianças não tinham, ainda, idade suficiente. O progresso que porventura fosse alcançado na escola primária perdia qualquer continuidade no nível secundário, o que ainda ocorre atualmente. A popularidade dos festivais não competitivos aproximou as escolas quanto a colaborações musicais e solidariedade de regentes. Os festivais competitivos, ao mesmo tempo que elevavam os padrões de atuação e repertório, tendiam a limitar o treinamento musical.

Embora, hoje em dia, a situação seja bem melhor que antes da guerra, e apresente sinais promissores, ainda assim não pode ser considerada

satisfatória. O gravador e, em menor grau, os instrumentos de percussão, inclusive os relacionados ao nome de Carl Orff, representaram considerável progresso para a escola primária. O ensino de instrumentos de corda e de sopro, por professores itinerantes, está aumentando lentamente e as orquestras de escola primária são numerosas e, por vezes, muito boas. Essas influências alargaram o âmbito da educação musical. Tem sido também grande a contribuição do School Broadcasting Council, no sentido de fornecer às escolas música de boa qualidade, numa fase em que os professores se ressentem da falta de conhecimento e capacidade para auxiliar os alunos. A relação íntima entre professores e o Conselho aumentou o valor desse trabalho. A invenção do "long-play" e o consequente acesso à música, de todos os tipos, tem sido um dos valiosos recursos para os professores. Por fim, as oportunidades de escutar e compor música aumentaram com o desenvolvimento das orquestras profissionais, organização de concertos infantis e criação de orquestras de jovens e de crianças.

A situação insatisfatória atual requer um desfecho sistemático e resolutivo. Talvez o primeiro requisito já exista. Todos os tipos de música são de certa forma universalmente acessíveis e o público tem muito mais noção de suas possibilidades que há 30 anos. A música é aceita por todos como fonte de prazer, sobretudo nos últimos anos, dado o interesse dos jovens pela música, resultante da popularidade da guitarra. O clima é mais do que nunca favorável à educação musical.

A primeira preocupação deve ser a educação musical do professor, com o que não nos referimos a especialista em música. As escolas de música estão formando muitos músicos jovens cuja competência musical não é

questionada, mas lhes falta o treinamento necessário ao ensino de crianças pequenas. Entretanto, são relativamente poucas as escolas primárias que, em futuro próximo, esperam contar, no corpo docente, com um especialista em música, em tempo integral, e ainda assim não se pode afirmar que seja desejável um especialista responsável por todo o ensino. A chave do problema é, em nossa opinião, a educação musical dos não-especialistas. Essa educação é adquirida na escola secundária ou nas escolas de educação e enquanto essas instituições não considerarem sua obrigação oferecer cursos de música para todos os alunos, especialmente aos futuros professores, o progresso continuará lento. Enquanto isso não se verifica, resultados podem ser obtidos com o auxílio de professores temporários e particulares, e também com a criação de cursos de curta e longa duração para professores em exercício. Centros de música, como os que estão sendo organizados, poderiam oferecer treinamento, em serviço, para professores e oportunidades para crianças bem dotadas.

Consideramos, ainda, importante que as autoridades dêem atenção aos instrumentos musicais das escolas quase sempre insuficientes em termos de quantidade e qualidade. Os pianos são atualmente melhores e mais bem conservados do que antes, mas não em número desejável, enquanto outros instrumentos continuam, em geral, lamentavelmente escassos, e os poucos existentes são de material inferior e mal construídos. O comitê organizado pelo British Standards Institutions vem publicando uma série de livretos, bastante úteis, a respeito da qualidade exigida em instrumentos musicais de todos os tipos. Há uma tendência de reaparecerem os livros de hinos tão comuns antes da guerra e que são substitutos insuficientes dos hiná-

rlos com música. Uma revisão completa do equipamento musical da maioria das escolas primárias se faz há muito tempo necessária e resultará numa substituição drástica e generosa do material.

Quanto às atividades nas salas de aula, salientamos os seguintes pontos a serem considerados pelos que ensinam música:

a) Em muitas escolas a instrução musical é dada para turmas inteiras ou, até mesmo, para mais de uma turma juntas, embora não se faça isso com nenhuma outra matéria: quase não há trabalho individual ou em grupo e persiste o ensino diretivo, mesmo em escolas que já quase não o empregam em relação à Matemática, línguas e Arte. A prática generalizada de hinos e os festivais de canções dominam o cenário desde os jardins de infância até o penúltimo ano das escolas primárias, e o mérito musical dos professores é medido em termos da sua capacidade de reger e acompanhar ao piano as atividades corais.

b) Raramente se põe em prática, na esfera musical, o princípio da progressão individual. As expectativas dos professores, em relação aos progressos musicais dos alunos mais velhos, em comparação com os mais novos, são geralmente mal definidas, mesmo nas escolas que verificam cuidadosamente os progressos no estudo da língua, além de variarem enormemente de escola para escola.

Esse ponto é freqüentemente alvo de crítica dos especialistas que assumem a responsabilidade das crianças no primeiro ano da escola secundária: um outro lado da questão, entretanto, é que esses especialistas geralmente não sabem estabelecer uma relação com o que foi ensinado.

c) Não existe uma total compreensão da importância da leitura musical.

Sem ela os esforços, progressos e descobertas musicais são impossíveis, e a falta de familiaridade com as notações musicais gera o mesmo tipo de suspeita geralmente causada pelo analfabetismo. Alguns professores acham que aprender a ler música aumenta as dificuldades e diminui o prazer, quando na verdade se verifica o contrário. A leitura musical deve, entretanto, estar intimamente ligada à produção musical ativa; deve ser funcional e não teórica.

d) O planejamento da atividade musical, como matéria criativa, encontra-se aquém do ensino de língua, artes visuais e manuais. São dois os aspectos da criatividade musical — a produção de padrões de som originais (extemporização, composição) e a recriação de padrões já estabelecidos por compositores (execução, interpretação). O segundo aspecto é mais fácil de ser dirigido e controlado. Está geralmente mais de acordo com o treinamento musical do professor e de modo geral proporciona resultados mais agradáveis para as pessoas que não participam do processo. Uma educação musical equilibrada deve entretanto englobar três aspectos:

— a exploração dos sons em seu estado puro é muito útil como estágio inicial da criação independente, estágio que pode ter sido alcançado em muitos jardins de infância, mas a necessidade de controle, seleção, disciplina e técnica se faz sentir imediatamente quando se deseja evitar que os trabalhos se tornem estáticos e repetitivos. É mais fácil iniciar a improvisação do que continuar com ela nos anos seguintes. Não se sabe ainda, suficientemente, como desenvolver a capacidade criativa das crianças na música, fazendo-se

necessárias pesquisas sobre o assunto;

— uma situação válida de ensino consiste no trabalho do professor e do aluno sobre um material já elaborado como, por exemplo, uma canção folclórica, a que são acrescentadas idéias próprias, através da utilização de instrumentos de percussão ao invés de se utilizar um arranjo já feito;

— “apreciação musical” tem ultimamente caído em descrédito devido à ineficiência do trabalho realizado sob esse nome e em parte ao fato de que a melhor forma de se aprender a apreciar música é fazendo música. Deve-se reservar lugar, entretanto, para ouvir boa música, quer seja ela tocada pelo professor ou um convidado, ou ainda gravada. A capacidade de escutar, por parte das crianças, é geralmente pouco persistente, o que faz com que a escolha da música, a ocasião de apresentá-la e a duração da execução exijam do professor uma capacidade de julgamento mais desenvolvida. Recomenda-se que haja integração com outras áreas do currículo. Hinos medievais como “A great and mighty wonder” (“Um milagre grande e poderoso”) que as crianças cantam no Natal, as danças e madrigais do século XVIII, a música aquática de Haendel, a “Hebridean Overture” podem ser ilustradas e ilustrar outras atividades.

Tem-se sugerido que as crianças mais dotadas musicalmente não podem receber nas escolas comuns instrução à altura, devendo-se organizar escolas especiais de música para atender a essas necessidades. Medidas desse tipo foram adotadas

na URSS e Hungria com a recente criação de uma escola destinada a dar educação musical e geral às crianças de nível primário e secundário especialmente bem dotadas. É evidente que a educação musical dessas crianças será beneficiada e não nos opomos a experiências desse tipo em escolas particulares ou mesmo públicas; observamos, no entanto, que elas serão sempre uma exceção, devendo-se cuidar para que a educação musical geral e o desenvolvimento das crianças não sejam subestimados. De qualquer forma, fica claro que é a educação musical das crianças comuns que necessita reformulação e um exame crítico, e a isso dirigimos, primordialmente, nossa atenção. Se o limite de idade das escolas primárias for estendido para doze anos, novos problemas surgirão, mas serão maiores as oportunidades. No que toca aos meninos, suas vozes estarão em alguns casos no melhor ponto, possibilitando cantos de alta qualidade, incluindo diferentes vozes, ainda na escola primária. Entretanto, alguns meninos e muitas meninas, devido ao processo de maturação, estarão atravessando uma fase incerta. Torna-se aconselhável, assim, reduzir a programação de canto para algumas crianças, limitar a variação de frequência do que é cantado e fornecer outros meios práticos de realização musical.

Crianças que iniciaram o estudo de algum instrumento poderão ter desenvolvido uma capacidade considerável de tocar em conjunto. Os casos de talentos especiais devem ser encorajados e cabe às escolas consultar as autoridades da equipe de aconselhamento educacional ou qualquer pessoa qualificada a prestar ajuda, em casos dessa natureza. A proliferação de atividades musicais, nesse período, aumenta bastante a necessidade de integração planejada do ensino individual e em grupo, bem como do estoque de instrumentos.

Cabe à escola primária a maior responsabilidade na educação musical dos alunos, proporcionando-lhes grande variedade de experiências musicais, de tal modo que se familiarizem com a linguagem musical em tom, tempo e timbre, e sejam capazes de se orientar na criação e recriação de músicas, interpretando e usando os símbolos visuais da notação convencional. As escolas contam de antemão com o gosto das crianças pela música e pelo ritmo, embora haja ainda muito trabalho a realizar.

325

### Educação física

O "Programa de Treinamento Físico nas Escolas", de 1933, fornece um ponto de partida útil para esta seção do Relatório. Estava sendo preparado por ocasião do Relatório de 1931 e as duas publicações se basearam nas mesmas fontes de referência de novas idéias e desenvolvimentos verificados, em várias regiões do país, de 10 anos para cá. A expressão "treinamento físico" ainda era usada como referência a um dos aspectos da Educação Física e as 18 "aulas" e 42 "tabelas" de exercícios, constantes do Roteiro, foram planejadas para formar um esquema comum a crianças do jardim de infância e da "junior school", e até mesmo a alunos mais velhos, nas escolas de todo o país, durante a "aula de exercício físico". Os professores recebiam treinamento e deviam seguir de perto as 9 tabelas de exercícios organizadas para todos os níveis de escola primária. A primeira metade de cada aula consistia em exercícios localizados para as diferentes partes do corpo organizados e executados seguindo a seqüência anatômica; instruções e arranjos de aula eram formais, e muitos exercícios tinham objetivos corretivos. Havia, entretanto, sinais de ruptura com o formalismo nas atividades introdutórias sob a forma de jogos e na

maior ênfase dada às práticas em grupo e aos jogos, na segunda parte da aula.

326

Depois de 1933, durante alguns anos, a principal preocupação no treinamento inicial e em serviço dos professores consistiu, no país inteiro, em colocar em prática as instruções do sumário, embora desde a época da sua publicação alguns professores e escolas progressistas tivessem experimentado e estendido seu trabalho além das definições do programa. O retreinamento de professores foi possível graças à nomeação generalizada de organizadores da educação local e conselheiros em educação física. Teve-se que acentuar a importância do uso do tênis e uniformes adequados, geralmente aos cuidados dos pais, registrando-se nas áreas mais pobres alguma oposição baseada em argumentos de recato e economia. Em 1939, entretanto, tinha-se verificado considerável progresso.

Durante a guerra, e nos anos subsequentes, várias influências se combinaram para produzir desenvolvimentos simultâneos em diferentes regiões do país. A interação dos novos conceitos de educação primária com uma reavaliação de objetivo e natureza da Educação Física, trouxe inovações correspondentes às verificadas em outras áreas do currículo. Quando, depois da guerra, se registrou uma melhoria das condições materiais e do fornecimento de equipamento, acentuou-se o progresso que continua até hoje.

A introdução de equipamento de maiores dimensões no jardim de infância até o terceiro ano tinha começado antes de 1939. As camas elásticas que faziam parte do treinamento dos comandos do exército foram adaptadas para uso nas escolas. Quando, depois de 1945, o fornecimento se tornou mais intenso,

registrou-se rápido aumento no uso de vários tipos de aparatos, incluindo trepa-trepas, escadas, barras e cordas. As crianças eram encorajadas a explorar as possibilidades desses equipamentos, em vez de praticar atividades específicas, seguindo uma abordagem que fora, durante algum tempo, típica do maternal e jardim de infância e que se estendeu até e além do terceiro ano. O aumento de quadras disponíveis e, mais recentemente, de piscinas de aprendizagem, constitui-se em fonte de auxílio para um programa mais rico e variado.

Outro desenvolvimento importante foi o abandono do ensino formal, como conseqüência, tanto de uma mudança geral nas relações adultos e crianças e, portanto, entre professores e alunos, quanto do reconhecimento de que a atribuição de pontos para quem ficasse quieto ou para os grupos que formassem em linha mais reta limitava a atividade que a Educação Física se propunha a criar. Ordens formais, formações e execução de exercício, em uníssono, foram substituídos por um ensino informal e pela noção de que cada criança, individualmente, devia trabalhar em ritmo próprio, segundo seu nível de habilidade, dispoñdo de campo para a prática individual. O nível de desempenho passou a ser considerado mais importante do que a capacidade de obedecer a um comando ou ajustar-se a um ritmo geral; exercícios localizados ("cabeça, braço, perna, tronco" é uma seqüência conhecida dos leitores mais velhos) cederam lugar a movimentos do corpo todo, com ênfase na atividade, agilidade e habilidade.

Um terceiro fator de desenvolvimento, e o mais significativo, foi a adoção de princípios gerais de treinamento de movimentos e sua aplicação aos diferentes aspectos do programa de Educação Física. Vários sistemas de ginástica e eurritmia tentaram reali-

zar um treinamento generalizado de movimentos, mas a preocupação foi predominantemente a estrutura e as partes anatómicas do corpo e não os processos de movimentação, baseado numa análise compreensiva do movimento. Os desenvolvimentos mais recentes se originam nos ensinamentos e escritos de Rudolf Laban e na crescente aceitação das análises e princípios do movimento enunciados por ele. Os primeiros trabalhos se relacionavam ao teatro e à dança, mas seu interesse visava todos os aspectos dos movimentos humanos e, quando se radicou na Inglaterra, em 1936, ele estabeleceu contatos não só com o Teatro, mas com a Indústria e a Educação. Sua influência inicial nas escolas, sobretudo escolas secundárias para moças, foi através da "Dança Moderna Educativa" mas seus princípios vêm sendo progressivamente adotados, devido ao valor que apresentam em todos os aspectos e estágios da Educação Física.

Na escola primária, tomou-se consciência da harmonia que deve existir entre o *approach* geral do movimento, as concepções e os ideais educativos vigentes. A educação física contribuiu, da forma mais significativa, para o desenvolvimento educacional, através da nova ênfase dada à estruturação dos recursos infantis relacionados com o movimento e sua extensão a diversas áreas, além da oportunidade de exploração, escolha e prática individuais.

O crescente reconhecimento da importância do "movimento expressivo" na educação primária teve desenvolvimento paralelo. As crianças têm grande capacidade de vibrar com a música, com estórias e idéias, havendo grande relação entre o movimento, seja dança ou drama, e outras áreas de aprendizagem e experiência — expressão oral, escrita, literatura, arte e música. Nos Estados Unidos, a

dança moderna conduziu a uma forma de arte teatral altamente desenvolvida, mas exerceu pouca ou quase nenhuma influência nas escolas elementares, enquanto, em algumas regiões da Inglaterra, a dança moderna vem florescendo nas escolas primárias chegando, nos melhores casos, a alcançar padrões elevados. Pessoas que tenham visitado escolas ou assistido a filmes sobre o trabalho realizado não podem deixar de se impressionar pela qualidade e pelo total envolvimento e absorção dos alunos.

Todos esses progressos já estavam em evidência, em 1952, quando o Departamento substituiu o programa de 1933 por outro, intitulado "Movendo-se e Crescendo", que compreendia duas partes: I) Educação Física na escola primária e II) Planejamento do Programa, referindo-se mais especificamente ao planejamento e organização das aulas, concluído em 1953. Essa publicação, rica em ilustrações, relaciona os vários passos do desenvolvimento, de acordo com as necessidades das crianças; exerceu bastante influência na filosofia da Educação Física na escola primária, nos últimos 12 anos, e preparou o caminho para um reconhecimento mais completo do valor do movimento expressivo. Fazia referências a "períodos de movimentação", em vez de "aula de exercício físico" como se indicava nas publicações anteriores. Em muitas escolas e instituições educacionais, o eixo central do programa de Educação Física passou a ser referido como "movimento". Há divergências quanto ao emprego dessa expressão e muitos significados especiais lhe têm sido associados. Deve ser usado de forma ampla e compreensiva, relativamente à agilidade, no solo ou em aparelhos, às técnicas de jogos de bola ou atléticas, e a movimentos expressivos, como o da ação dramática ou da dança. Em trabalhos desse

tipo, não se ensinam exercícios ou técnicas; o objetivo é desenvolver, tanto quanto possível, as potencialidades da criança através de estágios exploratórios e comportamentos que serão diferentes de aluno para aluno. A busca eficaz desses objetivos leva as crianças a contribuírem com muito mais do que lhes é pedido e os resultados transcendem os limites do que é recomendado ou alcançado, conduzindo a um nível mais alto de realização do grande potencial das crianças pequenas.

Aprovamos o que está sendo feito e enfatizamos a necessidade de um programa equilibrado. As crianças precisam tanto de atividades do tipo acrobático e atlético como de jogos de bola, natação, dança, ação dramática; negligenciar qualquer um desses aspectos empobrece o programa. O trabalho realizado com crianças menores é de natureza experimental e exploratória. As crianças inventam seqüências diferentes de movimentos e se divertem em descobrir as capacidades e potencialidades do próprio corpo. Não se pode acelerar esse estágio e um aproveitamento completo requer tempo e variedade. Com grupos de alunos mais velhos, indo mesmo até o 13.<sup>o</sup> ano, faz-se necessário um planejamento mais sistemático das aulas e do ensino, à medida que aumenta a capacidade de desempenho coordenado e seguro. O trabalho com crianças pequenas deve ser geral, tornando-se às vezes difícil separar os diferentes modos de movimento e experiência. Já no fim do nível primário, as atividades deverão ser mais diretamente relacionadas com fins específicos: ginástica, jogos, dança, ação dramática e natação passaram a constituir os elementos normais do programa semanal ou da temporada.

Meninos e meninas atingem o máximo de agilidade e reflexos entre os 11

e 13 anos, e uma combinação de vitalidade, criatividade e controle leva a realizações proveitosas. Precisam de espaço e equipamento para desenvolver suas capacidades. As aulas devem ser planejadas com compreensão e habilidade, e as reações orientadas através de comentários adequados e inteligentes. Apesar das diferenças de físico e aptidão, é preciso ter cuidado para que o medo do processo, ou incapacidade, inibam o esforço da criança. As atitudes e progressos posteriores dependem em grande parte dos recursos físicos desenvolvidos nesse estágio.

Jogos e atividades livres com bolas, bastões e varas que têm lugar desde o jardim da infância, conduzem a jogos simples que envolvem parceiros e adversários. No fim da escola primária, meninas e meninos já estão familiarizados com aspectos rudimentares dos esportes nacionais — tênis, hockey e netball,\* para as meninas, e futebol americano e críquete para os meninos. Meninos e meninas precisam de uma base sólida em jogos na escola primária que garanta o prazer do jogo e os progressos futuros. Entretanto, as habilidades são muito variadas e deve-se tomar cuidado em relacionar o ensino e treinamento das técnicas com a capacidade de reação dos alunos. Algumas crianças de 12 anos apreciam e reagem satisfatoriamente à complexidade de jogos com equipes completas, enquanto outras precisam de organizações mais simples. Espera-se que o treinamento de jogos enfatize a natureza essencial e o verdadeiro espírito esportivo. É importante que desde o início se estabeleçam atitudes firmes.

\* Esporte feminino semelhante ao basquete.

Natação e atletismo também interessam aos "juniors" — na realidade muitas crianças já sabem nadar e de qualquer forma gostam de se movimentar na água. Recentemente a construção de piscinas rasas, em local coberto, permitiu que muitas crianças pequenas se iniciassem em natação. Na "junior school", os alunos mais velhos reagem com entusiasmo a ordens impostas e rotinas cansativas e quase nunca desenvolvem plenamente seu potencial. Esperamos que, com uma orientação competente, esse potencial seja explorado ao máximo pelo maior número possível de crianças, mas acredita-se que se deva atribuir prioridade ao propósito de ensinar as crianças a nadar e manter a confiança dentro d'água.

Esforços recentes nessa direção nos causaram ótima impressão. Corridas, saltos e lançamentos são parte natural das atividades infantis e são geralmente estimulados por um desejo de superar os outros. Uma escola primária bem equipada oferece grandes áreas ao ar livre para a prática dessas atividades, que constituem a base de acontecimentos esportivos futuros, possibilitando sua inclusão no programa. É em nível secundário, entretanto, que a inclusão do atletismo se torna verdadeiramente apropriada. Nessa faixa, os adolescentes deverão praticar e competir em testes de corrida, de arremesso e de salto.

O desenvolvimento marcante das atividades ao ar livre, no período posterior à 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial, não repercutiu na escola primária. Na medida em que alunos mais velhos, das escolas secundárias, foram participando de atividades em montanhas, *camping*, remo e navegação, muitas "junior schools" e autoridades locais em Educação passaram a admitir que, aos nove anos, já era possível serem iniciadas as atividades de

acampamento e excursões de modo geral. O prazer e a aplicação com que algumas escolas organizam os próprios acampamentos levam-nos a esperar que atividades desse tipo serão do alcance de um número bem maior de crianças.

Enfatizamos a necessidade de um programa equilibrado e consideramos algumas das atividades nela incluídas. Destacaremos também a importância de um bom desempenho. Estágios experimentais e exploratórios são essenciais assim como habilidade e perícia. Importa tanto o que é feito quanto o modo como é feito, sobretudo numa época em que facilmente se alcança notabilidade em algumas áreas. As crianças têm capacidade para um desempenho de alto nível, revelam avidez de aprender, necessidade de explorar, fome de saber e de aventura. Ao terminar a escola primária, logo se identificam com celebridades no campo dos esportes, do atletismo e do palco. Algumas demonstrarão tendência especial para realizações técnicas. De modo geral, empenham-se intensa e inconscientemente, a não ser que seu interesse seja prejudicado.

Existem perigos nesta situação, alguns óbvios, outros não tanto. O progresso de algumas crianças pode levá-las à prática de técnicas antes que estejam prontas para tal, bem como à imposição de uma concepção adulta do esporte e do desempenho pessoal. Embora as técnicas sejam necessárias, e alguns "juniors" apresentem capacidade técnica impressionante, a introdução precoce de movimentos padronizados pode interferir com a habilidade de jogar criativamente. Há lugar, naturalmente, para a competição, mas às vezes ela pode ser e é supervalorizada através de ligas interescolares e campeonatos.

Se as providências para o treinamento de professores forem satisfatórias,

os aspectos desejáveis da Educação Física primária moderna serão ampliados e os nocivos poderão ser evitados. Fomos informados de que, nos últimos anos de algumas escolas secundárias, pouco tempo e atenção foram dedicados à Educação Física; em outras, há pouca liberdade de escolha das atividades a serem realizadas. Daí resulta o fato de que é pouco freqüente a sua escolha como matéria a ser cursada nas escolas de educação. Em algumas faculdades, a

inclusão no currículo é optativo. Não pretendemos um ensino especializado dessa área, nas escolas primárias, embora um orientador com qualificações especializadas fosse de valor incalculável, nas grandes escolas. Existe, entretanto, o risco de ocorrer escassez de jovens professores com treinamento adequado a esse ensino. Esperamos que todos os professores primários incluam essas atividades em seu programa e que elas se desenvolvam sistematicamente.

Com o objetivo de registrar experiências significativas, em que o trabalho escolar esteja centrado numa concepção que integre a atividade criadora no processo educativo, a redação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* colheu o depoimento da equipe de professores da Escola "Joaquim Manuel de Macedo", que faz parte do sistema de ensino do Estado da Guanabara. Participaram da entrevista as professoras Regina Yolanda Werneck (diretora), Marilda Almeida Guedes, Marisa Reis de Almeida, Maria do Carmo Yazeggi e Vera Lúcia da Costa Moreira.

*P. Para situar a experiência desta Escola, poderia inicialmente destacar suas principais características?*

R. A Escola "Joaquim Manuel de Macedo" está localizada na Ilha de Paquetá (rua Padre Juvenal), em local aprazível, de vegetação variada, com manguzeiras e flamboyants. É uma escola como as demais no quadro peculiar à rede de ensino público da Guanabara, em nível de 1.º grau. Não se trata de uma escola com privilégios especiais quanto a instalações, equipamento ou administração. Sua construção é simples, com nove salas de aula que dão acesso a uma área coberta.

Atende a 178 crianças de ambos os sexos, assim distribuídas: duas turmas de jardim de infância, uma de não alfabetizados, uma de alfabetizando e duas de primeira série, funcionando em dois turnos, pela manhã e à tarde. Em cada classe há cerca de 35 alunos.

Essa clientela provém sobretudo dos estratos médio e pobre da comunidade local, de vez que a população da Ilha se compõe em grande parte de assalariados do Estado.

Dispomos de uma equipe docente (móvel) e administrativa constituída de 15 elementos: 6 professores, 1 orientadora pedagógica, 1 bibliotecária, 1 coordenadora de Civismo, 2 merendeiras, 4 serventes. Constituímos um grupo de estudos que se reúne semanalmente para intercâmbio de experiências, informações e sugestões de leitura. Quando assumimos a direção da Escola, em 1966, nossa preocupação maior era criar um ambiente agradável, limpo. Na falta de outros recursos para atender às necessidades de instalação e de seu funcionamento normal, promovemos uma festa com o vigário local. A receita arrecadada nos permitiu pintar as salas de aula, tarefa esta confiada aos professores e crianças, e

consertar as instalações sanitárias. O sacerdote, por sua vez, dispôs de meios para renovar a pintura da igreja.

As despesas mensais são relativamente elevadas. As crianças que podem contribuem com Cr\$ 10,00 por mês, importância que é aplicada em material escolar, livros e tinta para os trabalhos de arte. Por vezes, falta-nos papel para esses trabalhos e a solução é pedir às crianças que nos tragam jornais velhos ou papel de embrulho que, passados a ferro, são cortados em formatos diversos, para seu melhor aproveitamento.

Contamos no local com pequeno auditório, havendo um piano e instrumentos para uma banda escolar, que aguarda a designação de um professor para conduzi-la. Todavia, a parte de percussão tem sido utilizada de acordo com as atividades.

A comunidade de Paquetá tem prestado significativa ajuda à escola, sobretudo o comércio que, em caráter permanente, tem feito doação de alimentos para enriquecer a merenda escolar.

*P. Quais as necessidades básicas dessas crianças?*

*R.* Cabe salientar que, não obstante as compensações do ambiente natural da Ilha, as crianças sofrem as conseqüências de condições sócio-econômicas desfavoráveis do contexto familiar em que vivem. Falta-lhes uma atmosfera estimulante e a Escola é o único local em que têm oportunidade de aprender. Torna-se necessário, por isso mesmo, criar outras condições ambientais e pedagógicas para que a criança se alfabetize, devendo o processo contar com uma preparação que se inicia desde o jardim de infância.

Convém destacar, também, um problema crucial que foi identificado nos primeiros anos de nosso trabalho. Reunimos, numa turma, crianças repetentes com crianças novas, que nos pareciam carentes do ponto de vista emocional, físico e cultural. Dessa turma, em processo de alfabetização, apenas cerca de 50% conseguiram ler e escrever, com compreensão. Naquele ano, reunimos uma equipe tecnicamente capacitada que acompanhava passo a passo as dificuldades das crianças, indo às raízes de cada situação. Nessa oportunidade, tomamos conhecimento de documentação sobre a matéria, oriunda de simpósio da Unesco, em que se apontava a desnutrição como causa principal das dificuldades de alfabetização. A partir dessa advertência, procuramos reajustar o problema da merenda escolar. Professores e serventes foram tomando consciência das implicações da carência alimentar no rendimento escolar das crianças e, em conseqüência, as refeições passaram a ser efetuadas com maior regularidade. Habitadas a rações limitadas, algumas a princípio rejeitavam a merenda, outras sentiam indisposições e outras havia que desejavam se alimentar a todo instante. Hoje, as crianças têm o desjejum, a merenda no intervalo das aulas e um copo de leite à saída. Os resultados são bem melhores.

*P. Como se desenvolve a experiência de alfabetização?*

*R.* Na fase inicial de nosso trabalho, a turma foi distribuída em dois grupos, tendo em vista o confronto na experimentação de diversos recursos para solucionar as dificuldades das crianças. Com algumas, chegamos até à sílabação, sem resultado satisfatório na alfabetização, embora registrássemos progressos globais.

Procurando aprofundar a causalidade desse processo, a equipe de

professores levantou a hipótese de que o conjunto de fatores — carência alimentar, falta de experiência, desequilíbrio no desenvolvimento emocional — condicionava aqueles resultados. Parece-nos, aliás, que os desníveis de inteligência que observamos entre os alunos não deve constituir motivo de segregação. A experiência demonstra que alfabetização não é privilégio de criança inteligente. Aqui, as crianças imaturas e especiais convivem com as outras sem separação, sendo atendidas de acordo com suas necessidades. Observamos que o desajustamento provém, com freqüência, do ambiente familiar e que a íntima associação do grupo pode levar à superação das deficiências. Afinal, o objetivo principal de nosso trabalho não é a alfabetização em si, mas o desenvolvimento harmonioso da criança.

Além dessa compreensão do problema, ocorreu-nos experimentar uma diretriz de ação em que as atividades pedagógicas e artísticas se completassem. Partimos da hipótese de que a alfabetização, e particularmente a leitura silenciosa, seria alcançada com maior rapidez e segurança se

empregássemos a ilustração junto ao texto, aplicando-se um método baseado na própria vivência da criança, capaz de levá-la a se interessar e participar ativamente de um processo criador.

Em conseqüência, passamos a aplicar um sistema de alfabetização que nos pareceu simples e adequado à situação. A idéia inicial consistia em construir um material com base no vocabulário usado na Ilha, bastante restrito e característico, que favorecesse, por assimilação natural, uma identificação fácil. Para tanto, o processo deveria enriquecer-se com os recursos da arte e da recreação.

O levantamento do vocabulário foi realizado a partir de conversas das professoras com as crianças. Promoveu-se uma excursão à Praia do Caímbau — e lá diversas perguntas foram feitas sobre elementos do ambiente, como, por exemplo, a “Pedra da Caveira”, peixes (maria-da-toca, siri, michole, carapicu), plantas, embarcações, acidentes geográficos, tudo aquilo que os olhos das crianças pudessem abranger.

333



A criança experimenta materiais.



A experiência da descoberta

Voltando à Escola, pediu-se a elas (idade média de 7 anos) que fizessem um desenho relativo ao passeio. Daí em diante, foi sendo apresentada uma história com base no vocabulário recolhido na excursão, elaborada pela equipe de professores, e acompanhada sempre pelos desenhos das crianças. Sugerimos um título para a história. A escolha recaiu em "O Papa-Tudo", peixe comum na Ilha. Apresentamos então o papa-tudo em vistoso cartaz. A seguir, trabalhamos com cartões-relâmpago, que ajudavam a criança a visualizar a expressão escrita. Recebia ela então a primeira folha do pré-livro, com o título escrito. Para o desenvolvimento desse trabalho, adotamos a técnica sugerida pelo INEP. Pela primeira vez, a criança "lia", isto é, reconhecia a correspondência entre o símbolo gráfico e a ilustração.

Tínhamos a preocupação de retirar o cartaz da vista da criança para

evitar que ela copiasse a ilustração. Com o passar do tempo, essa medida tornou-se desnecessária, pois as crianças, desenhando livremente, a cada passo buscavam a originalidade, não sentindo necessidade de copiar. Esse processo se repetiu ao longo de toda a elaboração da história.

Assim, aos poucos, com papel e lápis de cor, cada aluno foi fazendo seus desenhos, uma série deles, contando à professora o que significavam. Nesse momento, escrevia-se a legenda respectiva na parte em branco da própria folha de papel. Desse modo, a história ia sendo contada. Uma vez concluído o trabalho, a criança encadernava aquelas folhas soltas de maneira simples: uma cartolina dobrada e grampeada, daí resultando o primeiro "livro". Três meses depois, as crianças começaram a reconhecer semelhanças entre alguns fonemas. Assim, já podiam perceber que "papai" começava igual a "papa-tudo". Era chegado o momento em que se podia, cuidadosamente, iniciar a análise fonética. O professor, de início, selecionava com os alunos outras palavras com o som inicial *pa*. Depois, repetia o mesmo processo com outras sílabas, que ofereciam material suficiente para a formação de novas palavras. É esse um dos momentos mais gratificantes para o educador, ao perceber que as crianças de repente passam a entender todos os fonemas. Por outro lado, se o professor não tiver o cuidado de colocar essas palavras em situações reais, de diálogo, a maioria das crianças não consegue transferir a palavra nova para a comunicação diária.

Na elaboração da história, a equipe procurou cobrir todos os fonemas e grupos consonantais. Dois anos depois dessa experiência, apesar dos resultados favoráveis obtidos, pareceu-nos indicado organizar novo material.

*MP. Qual o passo seguinte nesse processo?*

*R.* Como íamos enfrentar um grupo de crianças muito carentes do ponto de vista físico e psíquico, com todas as dificuldades de percepção, estruturamos novo material que recebeu o título de *Piquenique no Buraco*, tendo por base a palavração enriquecida, usando-se vocabulário escolhido pelos próprios alunos, depois de ouvirem a história do *Papafudo* contada de uma só vez pela professora.

Na palavração enriquecida, o professor conta a história em capítulos, apresentando a palavra ou expressão a ser visualizada através de ilustração. Havia um cartaz grande, sem texto, usado para ilustrar a narrativa da história. A palavra selecionada vinha escrita num cartaz menor, desacompanhada da ilustração, que era afixado na sala de aula. Por exemplo, com um cartaz ilustrado contava-se que "A mamãe Carapicu saiu a passeio": no cartaz pequeno desenhávamos a palavra "mamãe". Após um mês de trabalho, teve início a análise fonética.

*P. Ultimamente, que modificações foram introduzidas?*

*R.* A partir de 1971, tendo em vista o enriquecimento obtido com a apresentação de materiais (filmes, gravuras, ilustrações), começamos a elaborar um novo material de alfabetização, semanalmente analisado com a orientadora pedagógica que, em reunião com as professoras, debatia a melhor maneira de utilizá-lo. Para a construção desse material, tomamos por base o vocabulário das crianças que estavam iniciando seu processo de alfabetização funcional. Diariamente, após a apresentação de um filme, livro, gravura, desenho espontâneo, excursão ou pesquisa pictórica, as professoras escreviam a

composição criadora oral e individual do aluno, utilizando esses textos com a própria criança. Daí era identificado também parte do vocabulário.

Um mês depois, a professora da turma começou a relacionar com os alunos uma série de palavras de interesse comum, ilustradas com gravuras recortadas ou desenhadas pelas crianças e que eram afixadas em um mural. Teve início então, mais sistematicamente, a visualização das palavras. Nessa oportunidade, a orientadora pedagógica sugeriu que se desse ênfase às leituras incidentais e suplementares. A palavra é vista inicialmente no contexto. A seguir, é destacada e colocada no mural, sendo então representada em vários contextos para que a criança veja essa palavra em situações diversas e também sinta que ela é parte de um conjunto.

Com o intuito de enriquecer o vocabulário das crianças, as professoras empregavam recursos diversos como, por exemplo, a dramatização. Algumas palavras foram mais facilmente assimiladas quando associadas com a ação dramática que elas significavam.

Em etapa posterior, os alunos passaram a um trabalho de análise estrutural e fonética, percebendo igualdades e diferenças na estrutura das palavras.

*P. Como se processa o dia-a-dia na escola?*

*R.* O dia escolar se inicia geralmente com uma conversa informal dos professores com os alunos. As atividades se estendem por quatro horas e meia, com intervalo de meia hora para merenda. Crianças e professores realizam experiências diversas, e as atividades decorrem uma das outras. Temos sempre a preocupação de enriquecer o sentido de observação da criança. Numa experiência de

Ciências, por exemplo, pode-se motivá-la com a observação do desenvolvimento de uma planta, seja o crescimento de um pé de feijão ou o desabrochar de uma flor. As propriedades dos materiais podem ser exploradas em trabalhos de pintura. Informando sobre o preparo de tintas para colorir um desenho, a curiosidade das crianças foi despertada por perguntas como estas: "Por que este material é gorduroso?" "Como usar essa tinta?", e outras sobre diversas aplicações, de acordo com o trabalho a realizar. Motivadas, as crianças preparam as tintas no próprio local, com os materiais disponíveis no momento — anilina, goma-arábica, pigmentos.

As atividades se sucedem. Faz-se teatro, promovem-se exposições e festas como as de São João, em que as crianças cantam e dizem poesia.

Às terças-feiras, projetamos filmes educativos, selecionados de acordo com as possibilidades oferecidas pelos catálogos de embaixadas que dispõem de filмотeca de curta metragem, como a do Canadá, Holanda, França e outras. Antes de serem projetados, os professores estudam as diversas possibilidades de preparação das crianças, tendo em vista o melhor aproveitamento. Procuramos, assim, adequar a escolha às necessidades das crianças, na situação de aprendizagem que estão vivendo. Tem havido sempre boa receptividade.

*P. O currículo da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º Graus enfatiza a "Comunicação e Expressão" como núcleo da educação fundamental. Poderia caracterizar e ilustrar o significado da expressão criadora nesta experiência?*

*R. A dinâmica da expressão criadora compreende um processo que implica observação, análise, seleção,*

*organização, síntese e redefinição. Partimos do princípio de que devemos motivar a criança, despertando nela o sentido de observação e ampliando seu interesse pelo ator criador. Para tanto, temos que utilizar recursos e técnicas como ilustração, demonstração e, sobretudo, participação do aluno. Nesse trabalho, a contribuição das atividades criadoras, do ponto de vista pedagógico, é inestimável. Através delas podemos proporcionar às crianças uma grande variedade de materiais e caminhos que podem ajudá-las a despertar e desenvolver aptidões. Ao pedirmos à criança, em processo de alfabetização, que faça um desenho, como recurso para medir a compreensão da leitura, nesse momento é sua expressão criadora que está em jogo.*

Em Ciências, ao se estudar o ciclo da água, a classe faz experiências para observar a evaporação, a seguir relatadas e ilustradas pelas crianças. Em relação à História, os professores selecionam materiais para estimular a composição criadora. Nesse trabalho, os alunos consultam enciclopédias e outras fontes de informação, preparando o texto escrito acompanhado de ilustrações. Desde que a criança tenha conseguido expressar bem a essência do fato histórico, o objetivo foi atingido.

A expressão criadora não consiste numa atividade isolada. Está presente, ou deve estar, em toda atividade que se realiza na Escola. No ensino de Matemática, por exemplo, que se inicia no jardim da infância, procuramos explorar as oportunidades de sua aplicação. Nas classes seguintes, relacionamos a Matemática com as demais atividades.

*P. Quais os meios indicados para estimular a criação?*

*R. Os recursos são variados. Podemos exemplificar: filmes ilustrativos,*

um livro de valor plástico, uma novidade qualquer trazida pela turma, uma notícia de jornal, uma fotografia, ou o noticiário do rádio transistor, na hora da aula.

Ao elaborar uma composição, por vezes, a criança sente necessidade de se apoiar no seu desenho. Os temas para o trabalho devem surgir de situações vividas pela classe. O passo fundamental aqui é despertar a sensibilidade do aluno, trazendo-se para a sala um elemento motivador, que pode ser uma flor, uma estrela-

do-mar, borboletas etc. Diante da flor, por exemplo, as crianças cheiram, captam a forma, surgindo daí a motivação capaz de levá-las a criar. Essa motivação é imprescindível, e uma das maneiras mais eficazes de consegui-la é sair com as crianças das quatro paredes da sala de aula e levá-las, em excursão, para observar e sentir a natureza. Acreditamos que, a partir dessa observação direta, vendo as coisas como realmente são, os alunos tenham melhores condições de criar. É preciso, portanto, habituar a criança a observar, a aprender a ver.

READ, Herbert. *The forms of things unknown — essay towards a esthetic philosophy*. Londres, Faber and Faber Ltda., 1960.

Há, em Herbert Read, uma dualidade essencial entre o crítico e o filósofo, que se acentua consideravelmente em sua última obra, *The forms of things unknown*, onde vamos encontrar as mesmas teses do admirável *Icon and Image*, precedidas, porém, de um exórdio de natureza crítica, no terreno mesmo da filosofia contemporânea, e no qual o autor reivindica a colocação do problema estético na perspectiva de uma teoria do conhecimento.

Mas, por que é que a simples colocação desse problema numa perspectiva da qual o mesmo nunca esteve de todo ausente, apresenta-se, a nosso ver, como uma espécie de reivindicação, dando aos dois primeiros capítulos do livro de Read, sem dúvida alguma os melhores, um tom indiscutivelmente polêmico? É que toda uma filosofia dita científica, resultante da união entre duas respeitáveis e potentes tradições — a do empirismo inglês e a do formalismo lógico do Wienerkreis — estatui, para o conhecimento, uma pauta inflexível, reduzindo-o, única e exclusivamente, ao

conteúdo empírico verificável de proposições logicamente articuladas, que, em seu conjunto, e na base do método das ciências físico-matemáticas, constituem o arcabouço simbólico da ciência. O conhecimento é o que a proposição descreve, informa e concretiza, como matéria suscetível de verificação e de generalização posterior na forma de uma lei funcional. Wittgenstein traduziu, de maneira lapidar, em seu *Tractatus Lógico Philosophico*, essa noção de conhecimento, bem como a diferença entre a tarefa da ciência e a finalidade da Filosofia: "A totalidade das proposições verdadeiras é a ciência natural total. O objeto da Filosofia é a aclaração lógica do pensamento."

Daí se conclui, em primeiro lugar, que somente a linguagem simbólica das ciências é uma linguagem estruturada, com verdadeiro sentido, para significar as coisas, e que, fora dela, estaremos aquém ou abaixo do nível cognoscitivo. Em segundo lugar, à luz da filosofia científica e das concepções análogas, a função simbólica se exaure na função lógica do pensamento. O símbolo terá um referente e nada mais do que um referente — afirmando o que dizem Richards e Ogden quando desqualificam a arte como linguagem simbólica, considerando-a,

juntamente com Reichenbach, como linguagem emotiva.

340

É contra esse corpo de idéias que se lança Herbert Read, tomando por alvo, com muita razão, o pensamento de Reichenbach, um dos epígonos da filosofia científica, *a philosophy that bases itself on scientific method, just as physics bases itself on scientific method*. A reivindicação filosófica do critério é a seguinte: além da linguagem científica, há o sistema simbólico da arte, pelo qual, também, se articula o nosso conhecimento do mundo e dos aspectos concretos do universo. De modo que poderemos falar, no caso da arte, que ela é um tipo de conhecimento não-predicativo ou, como diria Merleau-Ponty, pré-predicativo. A obra de arte como forma criada, não é uma simples expressão de estados interiores; em seu ser específico, material, ela concretiza um estado de consciência, tornando-se um símbolo dele (p. 26).

A consciência do artista toma sua forma na atividade criadora exercida sobre a matéria, o que deixa entrever uma relação dialética entre o interno, o subjetivo e o objetivo. O objetivo artístico, desse modo, *Was not first present in consciousness and then expelled like an egg it grew into consciousness as it germinated, as it was plastically formed*.

Quanto a sua condição ontológica, a obra de arte não é uma realidade diminuída, mas um ente que, introduzindo-se no meio de outras formas do mundo, é tão real como um átomo de nitrogênio (p. 27). Ela possui uma espécie de verdade triunfante, que reside na sua harmonia e unidade persistentes. *The widest claim that can be made for art is that it is creation of nature — that it brings to existence an entirely autonomous world*. Aplicadora da consciência, fixando conhecimentos novos, de caráter não-predicativo, a experiên-

cia artística necessita ser integrada pela Filosofia (p. 30). Vem à baila, nesse ponto, a tese bastante conhecida de Read, segundo a qual a civilização atrofiou aquela experiência, que é, sobretudo, perceptiva, em proveito do pensamento conceptual e das formas lógico-verbais de expressão. Não obstante a precedência cronológica dos símbolos visuais sobre os verbais, e embora tenham os primeiros aberto caminho para os segundos, a linguagem poética foi, aos poucos, perdendo seu primitivo apelo, sofrendo um desgaste, em consequência do sistema de educação favorável ao exclusivo desenvolvimento da inteligência lógico-discursiva. Estaria nisso a explicação para a insensibilidade atual do público, que perdeu a capacidade de ver, perante as novas formas de arte.

Na segunda parte do ensaio, Herbert Read mostra que a criação artística é um processo formador de símbolos não-discursivos, os quais correspondem aos arquétipos junguianos, im pessoais e primitivos (p. 63), que abundam na obra de um Picasso (cap. IV, II Parte). Como símbolos plásticos, ultrapassam as motivações psíquicas de que se originaram. Sob esse aspecto do problema, a interpretação psicanalítica pode trazer essenciais subsídios, desde que se desencilhe da confusão inicialmente feita entre símbolo psíquico e símbolo estético. Mas, quaisquer que sejam as limitações para compreender o conteúdo verdadeiramente estético da experiência, devemos à Psicanálise a idéia de que "o símbolo como tal não necessita ser representativo, podendo ser completamente geométrico ou abstrato" (p. 92). Possuindo uma lógica inerente, a arte, que não é, como entendiam os ortodoxos da Psicanálise, apenas uma válvula de escape do inconsciente, mas permite expressar "áreas de experiência" inacessíveis ao pensamento lógico-discursivo.

Por isso, a tese de Heidegger, de que o poeta funda o ser e abre o mundo por intermédio da palavra, tem plena procedência: tanto na poesia como nas artes plásticas a imagem descempenha uma função essencial (p. 114), dentro da unidade da forma. A gestalt de um poema começa ao nível de uma impressão plástica preliminar, pois que *the visual impact of a page of poetry is quite distinct from that of a page of prose* (p. 116). O poeta e o artista plástico não nos oferecem sonhos aprisionados mas formas de visão, nas quais se contém, no dizer de Cassirer, aspectos concretos da realidade. É o processo criador assenta no que Stravinsky chama *the principle of speculative volition*, que triunfou em Mondrian e nos construtivistas russos (p. 163).

A última parte do livro de Read é dedicada à função pedagógica e ética da arte, no horizonte de um novo humanismo, que tem por fim restabelecer a espontaneidade da percepção e dos impulsos mais profundos tolhida pelo uso hipertrófico da linguagem verbal. Dir-se-ia uma espécie de programa "piedoso": a salvação pela arte, num mundo em que, como diz o autor, "a morte arbitrária se tornou o protótipo da morte natural". *All we lack is tragedy — an art form to effect the necessary purgation of our emotions* (p. 181). Nossos instintos, no quadro da civilização técnica, ainda não foram objetivados. Estamos por eles envolvidos; e somente quando nos "distanciarmos" de nossa própria violência, e dos conflitos que a alimentam, por meio de formas simbólicas ou de "imagens conciliadoras", é que, talvez, possamos realizar um profícuo trabalho de humanização. *Can we discern anywhere in the world today the emergence of such images of reconciliation?* (p. 196). Se tais imagens despontam na atividade artística de hoje, sua influência permanece confinada a uma eli-

te, à margem da cultura popular, da existência coletiva.

Dentro da crise maior da cultura e da sociedade, a crise da arte é um capítulo integrante da alienação do homem contemporâneo, sujeito à influência de produtos pseudo-estéticos, que embotam sua sensibilidade, proporcionando-lhe uma satisfação superficial, incompleta e enganadora, que o leva à renúncia de seu poder criador e de sua responsabilidade na formação da "Substância ética da humanidade". É nesse sentido, parecemos, que devemos interpretar o pensamento de Read — *leitmotiv* dos ensaios reunidos nesse volume — o homem só poderá desenvolver-se integralmente quando a consciência lógica e a consciência artística forem igualmente cultivadas.

341

BENEDITO NUNES

READ, Herbert. *As origens da forma na arte*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967. 202 p.

Herbert Read foi um dos escritores mais influentes no campo das artes plásticas da Inglaterra, distinguindo-se como humanista, crítico e historiador da Arte.

Lecionou e foi conferencista em universidades e escolas da Inglaterra e dos Estados Unidos.

Foi Presidente da Sociedade Internacional de Educação pela Arte e do Instituto de Arte Contemporânea. Seus livros de maior projeção: *Education Through Art; Meaning of Art; Art and Society; To Hell with Culture; The Redemption of the Robot; Art Now e Art and Industry*.

No livro em foco, Herbert Read mostra-nos um panorama que vai da pré-história até os nossos dias, fazendo

indagações quanto ao momento em que surgiu a forma.

Considera arte a capacidade do homem de moldar a forma no caos. Read e Heidegger consideram a arte idêntica à força vital, na medida em que determina na consciência humana a revelação do ser. A arte é também a criação de coisas que assim se tornam acessíveis ao consciente.

**342** Examina o problema da originalidade e conclui que ela existe e pode ser definida como a capacidade de inventar variações formais na técnica de comunicação, e um gênio poderia ser descrito como o artista que tem a capacidade de emprestar atributos harmoniosos às formas que inventa.

Read dá ênfase ao fato de que a arte não é de maneira alguma uma atividade escapista; pelo contrário, são os meios pelos quais realizamos o que Wordsworth chamou de "ampliação da esfera da sensibilidade humana".

Fala-nos da beleza e da fealdade. E, como, para os gregos, a feiúra possui a qualidade do grotesco, porém não é necessariamente antiestética, pois para a percepção do belo é indispensável o seu contraste, o feio.

A consciência da forma teria sido recebida do meio ambiente natural do homem e em seguida reproduzida espontaneamente nos seus artefatos de uso diário. A origem da forma artística é a mesma origem do logos, do conhecimento do ser, da realidade.

Quando Read discute a forma na arquitetura, mostra que os elementos materiais se modificam de época para época, e o mesmo ocorre com as forças espirituais: o princípio da unidade formal permanece constante e imperativo.

O cultivo da arte desenvolve a educação (dos sentidos e da percepção).

Essa educação através da arte não é uma preocupação atual de nossas escolas ou da educação de adultos. Alguma coisa é feita na fase primária, no jardim de infância, e nas escolas maternas; todavia, a criança é depois disso rapidamente tragada num sistema que ignora a evolução do sentimento e pouco tempo é previsto para a atividade livre. Conhecer torna-se o objetivo exclusivo da educação. Criar é a preocupação de uma pequena minoria que fugiu do padrão social de nossa civilização tecnológica. A criança em crescimento perde gradualmente todo o contato com as coisas, toda a capacidade de manipular materiais ou discriminar formas.

No último capítulo desse magnífico livro de Herbert Read, fala-nos ele da desintegração da forma na arte moderna. Sua suposição básica é que a arte é um fenômeno biológico. Tem estado presente como característica da raça humana desde que a espécie emergiu da obscuridade da pré-história, existindo numerosas provas de que ela foi uma habilidade necessária para dar forma significativa aos artefatos humanos.

Quando, em qualquer momento da história, ocorre um adormecimento das sensibilidades, há um relaxamento da consciência da forma, dá-se uma regressão, surgindo então o declínio da civilização humana.

Existem dois elementos na obra de arte autêntica: um de natureza matemática, que dá origem à categoria da beleza, e outro de natureza orgânica, que manifesta a categoria da vitalidade. As maiores obras de arte combinam esses dois aspectos.

A arte é sempre uma realização pessoal, isto é, não há nada de concreto nem mensurável na qualidade assim conseguida: é uma presença, uma "durée pure" no sentido de Bergson.

e não pode ser apreendida pelo intelecto.

O principal propósito do artista moderno foi o de revelar o ser. Ele redimiu a visão de sua tarefa meramente reprodutiva, a obsessão da tradição renascente degenerada, e ousou ser criador, isto é, transcendeu o nível aceito da existência.

Heidegger é o único filósofo moderno que viu na arte esse propósito predominante e vital, ou seja, que ela é um ato de violência que revela o ser.

Estamos sempre ameaçados pela desintegração espiritual e mental, prelúdio da desintegração e da morte físicas. A arte é o esforço de resistir à destruição, "recapturar-se em meio à confusão". Se a arte morrer, então o espírito do homem tornar-se-á impotente e o mundo recairá na barbárie.

Em toda sua obra, vale ressaltar, H. Read incorporou as contribuições da Psicologia Analítica de C. G. Jung, como seja inconsciente coletivo e sua dinâmica, complexos etc.

Um ponto a ressaltar nesse excelente livro são falhas ocasionais da tradução que poderão passar despercebidas se o leitor não dominar o inglês e a Psicologia Analítica.

FEODORA THERESIA MCKAIL

JACOBI, Jolande. Do reino das imagens da alma: caminhos e atalhos para o "self" (*Vom bilderreich der seele — wege und umwege zu sich selbst*). Suíça, Walter Olten, 1969. 308 p. il.

Analista e docente do Instituto Jung de Zurique, Jolande Jacobi, desde 1927, estudou e trabalhou em companhia de Carl Gustav Jung. Escreveu

vários livros e artigos sobre psicologia junguiana. Entre esses livros podemos mencionar *A psicologia de C. G. Jung*, e *Komplex, Archetypus, Symbol*, bem como o capítulo "Símbolos no caminho da maturação", no livro de Jung, *O Homem e Seus Símbolos*.

Jolande Jacobi sempre se interessou particularmente pelas "imagens do inconsciente" e nesse seu livro mais recente nos mostra o resultado de sua experiência e pesquisa clínica nesse campo. Um dos métodos da Psicologia é a "imaginação ativa", não só na forma de escrita, de diálogos entre o ego consciente e as imagens do sonho e da fantasia, mas também através do desenho e da pintura. São estas as "imagens do inconsciente" estudadas por Jacobi.

Na primeira parte, a autora apresenta uma introdução teórica com referência à importância da pintura na psicoterapia. Ela sente a pintura como algo que tem uma função expressiva e ao mesmo tempo produz um profundo impacto sobre o artista. A pintura permite a expressão de emoções e impulsos indefinidos que resultam em relaxamento da tensão psíquica. Os conteúdos tomam forma no papel e falam diretamente ao autor, com grande repercussão emocional.

Para o terapeuta, as imagens plásticas têm grande valor na definição do diagnóstico, se ele for capaz de compreendê-las em termos de expressão de estados psíquicos.

Jolande Jacobi esclarece mais esse ponto, dando uma explanação detalhada de seu método de interpretação. Além do tema da pintura, ela exemplifica o significado de seus vários componentes, tais como o material usado (lápis, tinta, água, guache etc.), proporções, composição, movimento e perspectiva, cor, simbolismo numérico etc.

No entanto, tal como nos sonhos, só se pode encontrar uma interpretação adequada se a situação pessoal do paciente for conhecida e forem obtidas associações pertinentes.

Um dos capítulos do livro trata do encontro com o *self* no homossexualismo. É um esboço das atitudes relativas ao homossexualismo na Antiguidade Clássica e na tradição cristã, e uma revisão da posição atual. São discutidas as causas, o prognóstico e as possibilidades terapêuticas. Jacobi nos descreve um caso ilustrado com sonhos e desenhos.

A atitude do terapeuta em relação ao material, conflitos e ansiedade do paciente são descritos com bastante detalhe.

J. Jacobi nos mostra que no desenvolvimento mais recente da arteterapia está sendo usado o trabalho de grupo com a participação direta do terapeuta. A experiência descrita é posta em prática na "Klinik am Zürichberg".

Uma vez por semana reúnem-se os grupos cujos participantes variam de 8 a 15 membros. A participação é completamente livre e o número de participantes varia muito em consequência das admissões e altas no hospital.

O procedimento empregado por J. Jacobi é o de sugerir um tema que é executado pelos participantes usando material de pintura, a critério de cada um.

Como participante do grupo, o terapeuta também pinta, havendo assim ligação muito maior entre ele e os pacientes, uma vez que sua presença não é sentida como persecutória.

Os temas sugeridos são os mais simples, porém arquetipicamente significativos, desde que sua produção não exija demasiada técnica dos partici-

pantes. Exemplos desses seriam: peixe, ave, árvore, raiva, círculo, fogo, sol, depressão etc. O tema funciona como um catalisador e os indivíduos do grupo não se sentem tão isolados.

Depois de uma hora de trabalho, os desenhos são examinados e comentados pelo grupo; todos têm direito a externar opiniões. Às vezes o terapeuta faz alguma interpretação do conteúdo. É importante não dizer demais, e sim o suficiente para manter aceso o interesse dos doentes pela pintura. Só a intuição baseada em longa experiência pode ser o guia do terapeuta nessa tarefa. É importante também que o desenho feito pelo próprio terapeuta seja examinado e comentado. Jacobi inclui um de seus próprios desenhos entre as ilustrações de seu livro.

O livro que estamos comentando é muito estimulante para qualquer terapeuta ou educador, interessado em ampliar sua compreensão do conteúdo psicológico das pinturas representativas de imagens inconscientes.

A reprodução das pinturas (a meta-de em cor) é excelente e transmite a atmosfera particular de cada trabalho.

A bibliografia indicada pela autora é extensa e abrange o que há de mais significativo sobre cada um dos assuntos ventilados.

O estilo do livro é claro, preciso e fácil de ler. Quem se entregar a sua leitura terá a impressão de estar conversando com a autora. É sem dúvida um livro de grande valor para todos os que se interessam pelas imagens do inconsciente, quer terapeutas, quer artistas, educadores ou leigos.

FEODORA THERESIA MCKAIL

LOWENFELD, Viktor. *Desarrollo de la capacidad creadora*. Trad. de

Alfredo M. Ghioldi. Buenos Aires, Kapelusz, 1961. 2v.

Este livro, cuja edição original, em inglês, data de 1947, é dedicado não apenas aos professores, mas também a todos aqueles que se preocupam com o desenvolvimento harmonioso da criança. Tem por finalidade mostrar como, através das artes plásticas (notadamente o desenho, a pintura e a modelagem), é possível alcançar aqueles objetivos.

O conceito geral da obra, segundo seu próprio autor, diz respeito, pois, à "educação pela arte como meio de expressão e como recurso terapêutico".

Partindo desse princípio geral, o autor, que por mais de 20 anos trabalhou com crianças, adolescentes e deficientes, divide seu livro em 2 volumes, no primeiro dos quais examina a conduta da criança, desde os 2 anos de idade, quando se esboça a fase do rabisco ou garatuja. Segundo o autor, esses rabiscos têm valor para a compreensão do desenvolvimento sensorial e psíquico da criança, e se estende até a etapa pseudo-realista que vai dos 11 aos 13 anos, quando o pré-adolescente inicia uma fase de raciocínio.

Livro escrito para professores de arte, para os de desenho e para todos os que militam nos jardins de infância, bem como para os que se interessam pela criação artística infantil, quer do ponto de vista estético, quer do psicossomático. É partindo desses dois aspectos da atividade infantil que o autor vai-se enfronhando na investigação das fontes em que se origina a atividade criadora.

Uma das interessantes contribuições do autor ao assunto é quando afirma que a realização da tarefa é mais importante do que a obra executada,

examinando também o efeito negativo que produzem as formas estereotipadas sobre a inclinação criadora infantil. Nesse terreno, o importante, na primeira infância, é a atitude motora da criança, que se expressará de conformidade com seu mundo interior e o meio em que vive.

Como conduta inicial geral, salienta o autor a necessidade da identificação do mestre com seus alunos e desses com seus objetivos e semelhantes, o que considera "a chave de uma verdadeira harmonia da qual dependerá nossa própria sobrevivência".

Mostra também o autor a maneira pela qual o crescimento geral da criança está ligado ao desenvolvimento de sua capacidade criadora, que só se pode apreender pela compreensão da interdependência causal geral entre criação e desenvolvimento.

O livro procura introduzir métodos que se originam nas necessidades infantis, advogando porém a flexibilidade dos referidos métodos por parte dos professores e sempre que necessários.

É finalidade também do livro esclarecer o aspecto importante das experiências de integração no campo artístico, o que, concomitantemente dará ao mestre um instrumento avaliador das criações infantis frente ao crescimento do pequeno ser.

Passando ao segundo período, que vai dos 4 aos 7 anos e que o autor denomina de período pré-esquemático, ele o analisa minudentemente, de onde percebe as primeiras intenções de representação, cuja finalidade é a de conseguir, de início, uma simples relação com a realidade.

Na segunda parte do livro, o autor procura proporcionar aos interessa-

dos novos conhecimentos e experiências novas que podem ser aplicadas à educação. Para isso, apresenta uma série de novos conceitos e material de trabalho, que se aplicam principalmente na arte dos adolescentes.

Importante, também, são as experiências no terreno da natureza das necessidades dos adolescentes, de acordo com sua expressão artística, mas também como tema de ensino.

**346**

Partindo daí, o autor desenvolve um novo conceito de escola secundária, que, no entanto, conforme salienta, não deve ser seguido rigidamente, uma vez que se teve em vista sua flexibilidade, usando-o de acordo com as necessidades dos alunos.

Assunto especial refere-se às crianças bem dotadas, às quais se pode

aplicar rigidamente os princípios gerais do livro, mas que devem ser encaminhadas de acordo com seu próprio padrão artístico.

Para terminar, preconiza o autor, de acordo com suas experiências, uma terapia mediante a arte, o que acredita ser uma contribuição específica que a educação artística realiza nesse campo dos total ou parcialmente incapazes.

Quadros explicativos, esquemas, temas, exercícios, além de vários exemplos de manifestações artísticas infanto-juvenis ilustram o livro, que contém ainda valiosa bibliografia sobre as várias modalidades do assunto em que se especializou.

NAIR BAPTISTA SCHOUERI

C.D.U. 37:7(73)

BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos. O papel do artista no ensino de arte nos Estados Unidos. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130): 277-92, abr./jun. 1973

Apresenta um panorama do ensino de arte dos Estados Unidos, a partir do Romantismo no século passado. Analisa o "Industrial Drawing Act" de 1870 que tornava obrigatório o ensino do desenho nas escolas públicas. Examina a posição do artista, o currículo da universidade e a atuação das escolas de arte, destacando a influência da arte moderna,

C.D.U. 37:7(73)

BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos. O papel do artista no ensino de arte nos Estados Unidos. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130): 277-92, abr./jun. 1973

The article presents a panorama of the teaching of art in the United States, beginning with Romanticism in the last century. It analyzes the Industrial Drawing Act of 1870 which made obligatory the teaching of drawing in public schools. It examines the position of the artist, the university curriculum and the action of art schools, pointing out the

C.D.U. 37:7(73)

BARBOSA, Anna Mae Tavares Bastos. O papel do artista no ensino de arte nos Estados Unidos. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130): 277-92, abr./jun. 1973

L'auteur présente un panorama de l'enseignement artistique aux États Unis, en partant du Romantisme. Il analyse l' "Industrial Drawing Act" de 1870 qui rendait obligatoire l'enseignement du dessin dans les écoles publiques. Il étudie la position de l'artiste, le programme d'études de l'université et l'activité des écoles d'art, soulignant l'influence de l'art moderne, à travers de l' "Armory Show" de 1913, et la contribution de la Nouvelle Bauhaus (American School of Design).

Il consigne aussi les tendances de l'enseignement artistique dans les années cinquante.

C.V.A.

influence of modern art, through the Armory Show of 1913, and through the contribution of the New Bauhaus (American School of Design). The tendencies of the teaching of art in the 50's are registered.

S.E.F.

através do "Armory Show" de 1913 e a contribuição da Nova Bauhaus (American School of Design). Registra tendências do ensino de arte na década de 50.

J.C.M.

C.D.U. 7.05:655.53:354.32(81)

MAGALHÃES, Aloísio. INEP: Programação Visual. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):217-26, abr./jun. 1973

Analisa a dinâmica dos signos na era da comunicação, os critérios que orientaram a construção de logotipo do INEP e as características de sua programação visual.

C.D.U. 7.05:655.53:354.32(81)

MAGALHÃES, Aloísio. INEP: Programação Visual. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):217-26, abr./jun. 1973

The article analyzes the dynamics of signs in the era of communication, the criteria which oriented the construction of the logotype of the INEP and the characteristics of its visual programming.

C.D.U. 7.05:655.53:354.32(81)

MAGALHÃES, Aloísio. INEP: Programação visual. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):217-26, abr./jun. 1973

L'auteur analyse la dynamique des signes à l'âge de la communication, les critères qui ont guidé l'élaboration du logotype de l'INEP, ainsi que les caractéristiques de sa programmation visuelle.

L'auteur signale la révolution survenue dans l'écriture graphique, depuis Gutemberg jusqu'à la photo-composition. Il étudie la contribution du *design* dans le processus éducatif.

C.V.A.

It emphasizes the revolution which has occurred in graphics, from Gutemberg to photocomposition. The role of design in Brazilian development is located, as well as the training of personnel for this activity. It also examines the contribution of design to the educative process.

S.E.F.

Destaca a revolução ocorrida na escrita gráfica, de Gutemberg à foto-composição. Examina também a contribuição do *design* no processo educativo.

J.M.B.

C.D.U. 159.954

MIRA, Maria Helena Novaes. Análise do comportamento criativo. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):257-66, abr./jun. 1973

Examina definições de criatividade propostas por teóricos de orientação condutiva, gestaltista, culturalista e psicanalítica, segundo os múltiplos fatores determinantes da conduta.

Analisa as etapas do processo criador, assim como registra características do comportamento criativo sugeridas por psicólogos e educadores, salientando entre os aspectos envolvidos a atitude do indivíduo em relação ao ego, condições de desenvolvimento pessoal, integração no meio, autonomia de ação e percepção da realidade.

CDU 159.954

MIRA, Maria Helena Novaes. Análise do comportamento criativo. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):257-66, abr./jun. 1973

An examination of the definitions of creativity proposed by theories of conductive, gestalt, culturalist and psychoanalytic orientation, according to the multiple determinant factors of conduct.

The article analyzes the stages of the creative process, as well as registering characteristics of creative behavior suggested by psychologists and educators, emphasizing, among the involving aspects, the attitude of the individual in relation to the ego, conditions of personal development, integration into the medium, autonomy of action and perception of reality.

C.D.U. 159.954

MIRA, Maria Helena Novaes. Análise do comportamento criativo. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):257-66, abr./jun. 1973

L'auteur examine des définitions de créativité présentées par des théoriciens d'orientation behavioriste, gestaltiste, culturaliste et psychanalytique, selon les différents facteurs qui déterminent le comportement.

Il analyse les étapes du processus créateur, et consigne les caractéristiques du comportement créateur suggérées par des psychologues et par des éducateurs, soulignant parmi les différents aspects les attitudes de l'individu par rapport à l' "ego", aux conditions de développement personnel, à l'intégration dans le milieu, à l'autonomie de l'action et à la perception de la réalité.

Il considère les obstacles psychologiques qui empêchent la créativité, soulignant le manque de connaissances et d'informations, le con-

formisme, l'absence d'effort personnel et les critères de jugement stéréotypé.

L'auteur donne aussi des informations quant aux recherches faites dans ce domaine.

C.V.A.

The blocks which impede creativity are considered, great importance being given to lack of knowledge and information, conformism, absence of personal effort and stereotyped criteria of judgment.

It informs on the research done in this field.

S.E.F.

Considera os bloqueios que impedem a criatividade, destacando a falta de conhecimento e informações, conformismo, ausência de esforço pessoal e critérios de julgamento estereotipados.

Informa sobre pesquisas realizadas nesse campo.

J.M.B.

C.D.U. 37.013.4/.7:92 Read, E

SILVEIRA, Nise. A concepção educacional de Herbert Read. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):241-50, abr./jun. 1973

Destaca as contribuições de Platão — artes na base da educação — e da psicologia junguiana — o arquétipo da totalidade, o cultivo das funções pensamento, sentimento, sensação e intuição, a valorização do inconsciente — no pensamento educacional de Herbert Read.

C.D.U. 37.013.4/.7:92 Read, E

SILVEIRA, Nise. A concepção educacional de Herbert Read. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):241-50, abr./jun. 1973

It singles out the contributions of Plato — arts in the foundation of education — Jungian psychology — the archetype of totality, the cultivation of the functions of thought, feeling, sensation and intuition, the valorization of the unconscious — in the educational thought of Herbert Read.

C.D.U. 37.013.4/.7:92 Read, E.

SILVEIRA, Nise. A concepção educacional de Herbert Read. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):241-50, abr./jun. 1973

L'auteur signale les contributions de Platon — les arts fondées sur l'éducation — et de la psychologie de Jung — l'archétype de la totalité, le développement des fonctions de la pensée, du sentiment, de la sensation et de l'intuition, ainsi que la valorisation de l'inconscient — dans la pensée d'Herbert Read.

L'auteur place le rôle de l'activité artistique dans le processus de l'interaction Homme x Nature et dans la structuration de la conscience.

C.V.A.

The role of artistic activity is situated in the process of interaction between Man and Nature and in the structuring of the conscience.

S.E.F.

Situa o papel da atividade artística no processo de interação Homem x Natureza e na estruturação da consciência.

J.C.M.

C.D.U. 37.036.5

TRIGUEIRO, Durmeval. Realidade, experiência e criação. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):227-40, abr./jun. 1973

Reflexão filosófica sobre criatividade, experiência, cultura e educação, partindo da formulação dos pensadores gregos à perspectiva existencial.

Observa que não existe arte na educação, mas arte-educação como consciência artesanal, como identificação do *homo sapiens* com o *homo faber*.

Distingue na educação tradicional a primazia do *logos* e, na contemporânea, a primazia da técnica. Prenuncia a educação do futuro como integração dialética do *logos*, da técnica e de *eros*.

C.D.U. 37.036.5

TRIGUEIRO, Durmeval. Realidade, experiência e criação. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):227-40, abr./jun. 1973

A philosophical reflection on creativity, experience, culture and education, beginning with the formulation of the Greek thinkers and following on up to existencial perspective.

It is observed that not art in education, but rather art-education exists as an artisanal conscience, as the identification of *homo sapiens* with *homo faber*.

The supremacy of *logos* is distinguished in traditional education, while contemporary education distinguishes *technique*. The education of the future would be a dialectic integration of *logos*, *technique*, and of *eros*.

C.D.U. 37.036.5

TRIGUEIRO, Durmeval. Realidade, experiência e criação. **R. bras. Est. pedag.**, Rio de Janeiro, **59**(130):227-40, abr./jun. 1973

Il s'agit d'une réflexion philosophique sur la créativité, l'expérience, la culture et l'éducation, analysant de façon critique la formulation des penseurs grecs jusqu'à la pensée contemporaine.

L'auteur remarque qu'il n'existe pas, à proprement parlé, une éducation artistique, mais plutôt une intégration entre l'art et l'éducation, en tant que conscience artisanale, comme identification de l'"*homo sapiens*" avec l'"*homo faber*".

L'auteur distingue dans l'éducation traditionnelle la primauté du "*logos*" et, dans l'éducation contemporaine, la primauté de la technique. Il prévoit l'éducation future comme intégration dialectique du "*logos*",

de la technique et du "eros", qui réconcilie les deux premiers dans la recherche de l'humain, en tant que création gratuite.

La grande signification de l'art dans l'éducation consiste à déterminer, de façon concrète, la valeur de l'individu en tant que source primaire de la créativité.

C.V.A.



The great significance of art in education consists of fixing, in concrete fashion, the value of the individual as the primary source of creativity.

S.E.F.

A grande significação da arte na educação consiste em fixar, de modo concreto, o valor do individuo como fonte primária de criatividade.

J.M.B.

Declaro que o material recebido,  
está de acordo com o inventário  
n.º T.N. N.º 651 e foi inventari-  
ado sob o nº CAPA 2694

Rio de Janeiro, 2 de dezembro de 1974

J. Paulo Velloso