

# ***Com sentido e com beleza***

## ***O conhecimento, a arte e a educação***

*Carlos Rodrigues Brandão*

### ***Podemos ser tão mais do que somos!***

Há uma passagem de um dos livros de Antoine de Saint-Exupéry de que não me esqueço, embora não consiga lembrar em que dos vários livros dele que eu li, ela está escrita. Ele é muito conhecido por haver escrito *O pequeno Príncipe*. E tem outros livros e Português que merecem ser conhecidos: *Cidadela*, *Terra dos Homens*, *Cartas do Pequeno Príncipe*, *Correio Sul*, *Piloto de Guerra*, e outros.

Ele – um escritor e um aviador – está em um trem a caminho da França. Ao passar por um vagão de “Segunda Classe” depara-se com vários homens e mulheres pobres. São poloneses fugindo de seu país. Migrantes em busca de uma outra vida longe. A viagem é longa, é noite e quase todos dormem. Uma mulher tem um filho nos braços. Ele está dormindo também e por um momento Saint-Exupéry contempla o seu sereno rosto. É de uma tranqüila e rara beleza. E ele pensa que aquele menino tem as feições de quem deveria ser um grande artista. E pensa na vida que o transformará em um operário de alguma fábrica, se tiver sorte. Lamenta um destino imaginado e o chama um “Mozart assassinado”. Um alguém talvez nascido e talhado para um destino grandioso e invulgar. Mas certamente condenado a viver e ser bem menos do que mereceria ser e viver.

Esta criança de quem o escritor famoso nunca soube nem o nome e nem o destino, foram e são milhões e milhões de crianças. Pessoas como nossos estudantes, em imensa maioria. Pessoas humanas a respeito de quem Zygmund Bauman, um sociólogo coincidentemente polonês, cunhou a triste expressão: “vidas desperdiçadas”.

E nós? E nós mesmas e mesmos? Acaso algum dia paramos o correr da rotina da vida para visitar a fundo a pessoa que somos. Quem somos nós bem para além do currículo vitae e da pálida imagem de nós mesmos quando apresentamos a “síntese de mim mesma” no começo de um Encontro? Quem estamos sendo e o poderíamos ser e deveríamos ser se houvesse tempo e modo para sermos “quem sonhamos ser”? Quem alcançamos ser, não através das medidas banais da *qualidade de vida*, mas de acordo com o que não se mede em nossa *vida de qualidade*? Além das preocupações com “o que comer para alimentar o corpo com saúde... e sem engordar, se possível”, com o que temos alimentado o nosso espírito. Quando é possível, com grande cuidado escolhemos o que comemos. Mas... e o que lemos? O que ouvimos? O que vemos e assistimos? O que conversamos e com quem?

Voltemos por um momento a um exemplo já nosso conhecido. Faça as contas! Dos milhares ou milhões de rapazes e de moças que se apresentaram como candidatos ao “Big Brother Brasil”, quantas e quantos foram escolhidos(as). Quantas irão sair de cena em cada escolha de “paredão”? Quantos serão esquecidos quatro meses após a sua última aparição na “casa”?<sup>1</sup>

E quantas pessoas correrão ávidas à banca de jornais para comprar alguma revista especializada em “celebrar celebridades” para verem se elas antecipam por alguns dias o que irá acontecer no “Big Brother” ou nos próximos capítulos da “Novela das oito”? No entanto, escrevo estas linhas no sábado, dia 23 de fevereiro de 2008. Amanhã, domingo, quem compre a *Folha de São Paulo* poderá levar também dois livros encadernados: *Morte e Vida Severina*, o “auto de Natal pernambucano de João Cabral de Melo Neto, e o *Don Casmurro*, de Machado de Assis, pagando menos de 17 reais por isso. E durante várias semanas poderá levar para casa, em cada domingo, um outro livro clássico de nossa literatura. Quem comprará? Quem irá ler ou reler “aquilo”? Quem dará um desses livros a uma filha, a um afilhado?

Em *cadernos* anteriores falei mais de uma vez sobre a *Era do Conhecimento*, a *Era da Consciência*. Belos nomes com que alguns estudiosos do presente e do futuro antecipam os tempos cujas trilhas mal estamos começando a caminhar. Estranho começo, entretanto. Porque com um toque técnico dos dedos posso inserir em meu computador e em meu MP3... ou 4, a obra completa de Tom Jobim, de Villa-Lobos ou de Mozart. Posso. Mas para ouvir... Quando? Como? Será que a *Era da Consciência* não se está empobrecendo em uma *Era da Informação*? Li faz pouco tempo um pequeno artigo em que o autor apresentava números e fatos para dizer que uma pessoa comum de nosso tempo, que dedique algum tempo de seus dias a ler jornais e revistas, a assistir à televisão e a navegar na internet, poderia acumular em um único dia mais “informação sobre tudo” do que o homem do começo do século XX acumularia em um ano. E mais do que um homem comum do século XV acumularia ao longo de toda a sua vida.

Em uma outra direção, mais do que nunca e com muito mais velocidade, qualidade e variedade, podemos, todas e todos, ser também pensadores, filósofos, poetas, artistas. Para além da pessoa-profissional que somos, podemos ser também mulheres e homens situadas muito além da simples *informação profissional* acumulada. Seres do *conhecimento complexo*, que nos espera no *caderno – vinte*. Seres do saber em busca do *sentido* e – por que não? – da *sabedoria*. Pessoas em quem o aprender para ensinar seja a realização pessoal do próprio *valor da educação*. E este valor está na busca não somente do *saber*, mas do saber transformar o *saber* em *sentido*, em *valor*, em *beleza*. Pois para isto fomos feitos! E todos os artigos, livros e todas as propagandas que nos convocam

---

1 Recomendo a crônica *Reality Show*, entre as páginas 157 e 160, de *A arte de semear estrelas*, de Frei Betto.

e aos nossos alunos a um aprendizado virtual, ligeiro, funcional e utilitário, na verdade mentem sobre quem somos. E mentem a respeito de como é o mundo em que deveremos viver. E mentem mais ainda, quando anunciam como esta pobre “educação” está destinada a nos abrir todas as “portas ao sucesso”.

Mas existe um outro lado. E nele temos lido e ouvido falar tanto do *professor reflexivo*. Ele quase sempre nos aparece reduzido a uma espécie de “profissional político da educação”. Um alguém que não apenas educa, mas vive o educar como uma questão desafiadora; como uma prática sempre aberta a transformar o *competente* - aquele que sabe o que faz - no *competente-consciente* - aquele que sabe porque faz aquilo que sabe fazer. Um alguém que ao refletir sobre sua prática procurar fazê-la interagir, dentro e fora da sala-de-aulas, com as perguntas e os desafios de seu mundo, tal como eles aparecem sob e através da ótica da *educação*.

Ora, esta compreensão do que seja *educador reflexivo* está correta, mas não está completa. Ser *reflexivo* não se esgota na dimensão política, tomada aqui, sempre, como o cuidado co-responsável pela *polis*; pelo lugar onde “eu moro e nós vivemos”. No *educador reflexivo* habita um permanente exercício do viver o *saber* como um *pensar*; e do *pensar* como um *interrogar*; e do *perguntar* como um abrir-se à busca contínua e crescente:

\* de *sentidos*: Quem sou eu? Quem somos nós? O que é viver aqui e agora? Qual o significado do existir, viver, conviver?);

\* de *valores*: O que é viver bem? E o que é viver em nome do bem? Como devo ser e como devo viver e conviver? Em que valores e princípios devo fundamentar o meu ser e o meu proceder? Como e por que formar pessoas através da educação? E em nome de que valores de vida e de destino, para serem e viverem o quê na sociedade em que vivem suas vidas?

\* de *beleza*: como transformar o *fazer* em um *criar*? Como tornar a vida e o que criamos quando interagimos, em gestos de beleza e em obras de sentido, de valor humano e de beleza? Como aprender a partilhar a herança recebida dos criadores de saber, sentido, valor e beleza, cujas vidas, feitos, idéias e obras são o maior e mais perene patrimônio da *educação*?

Fora “disto” para que ensinar? Pra que educar? Para quem aprender?

***A arte é uma outra forma de compartilhar o aprender e o saber***

Lauro de Oliveira Lima em seu sempre atual livro: *Dinâmica de grupo – no lar, na empresa, na escola*, em um outro livro, *pedagogia, reprodução ou transformação*, lembra que em seu sentido mais original, a palavra *escola* vem de *scholé*, que em grego significava: lugar de lazer, de descanso, de brincadeira. Mas este significado tinha também o valor original do “lazer” para os primeiros gregos educadores. Viver o lazer era dar-se tempo e cuidado para aprender com o corpo e com o espírito o sentido essencial das coisas da vida através de atividades coletivas e compartilhadas entre iguais. Entre grupos ampliados de companheiros. Por isto, um aprender-a-viver que precisava ser compartilhado para além do domínio do lar, da casa, da família. Daí a *scolé*, a escola que fazia interagirem o jogo, a ginástica, a dança, a gramática, a retórica, a matemática (para aprender a filosofar), o canto, a dramatização, a leitura dos clássicos, a ética do fazer e a estética do criar.

Lauro de Oliveira Lima lembra também que originalmente tanto o *pedagogo* – aquele que conduz a criança à escola e que a conduz através de um ensinar pessoalizado, quando o *mestre* (*magister* = comandar), aquele que comando o ensino e dirige o aprender, sugeriam quase o mesmo: conduzir para. Assim, de um simples condutor das crianças do lar ao local da *scolé*, o *pedagogo* transforma-se no orientador dos jogos (isto é, do partilhar ações interativas com sentido) das e entre as crianças e os jovens. Entre os romanos, seguidores da tradição grega, o que hoje seria o “ensino fundamental” constituía o *ludus*, palavra que significa “jogo”. Assim, o professor das crianças era o *ludus magister*, a pessoa que recria e orienta os jogos através dos quais se aprendia a ser e a conviver. Em qualquer desses sentidos originais, o *trabalho pedagógico* identificava-se com *a arte de educar*. O *educador*, através de um ensinar-aprender que fazia interagirem o sentido, o valor e a beleza, através de jogos, movimentos de arte criativa e o aprendizado do saber era, ele próprio, um artista: um criador de pessoas devotadas, pela *educação*, à busca da verdade, do bem e da beleza.

A *escola* verticalizada, cientificada (matematizada), sisuda e séria, uniformizadora, competitiva, repressiva e centrada na obsessão pela utilidade - para que usos práticos serve aprender? - é uma invenção bastante tardia. E ela representa, na verdade, uma enorme quebra de qualidade humana no campo do gesto mais humanizador de que dispomos: criar saberes, partilhar sentidos e aprender a com-saber.

Em um primeiro momento, uma educação cada vez mais funcional, instrumental, robotizadora, ranquicisada e utilitária banuiu para fora de seus espaços o *criar o saber* em nome do *fazer o aprender*. Erigiu as ciências, em suas formas mais equacionadas, isoladas e repetitivas (memorizáveis e esquecíveis), como o fundamento do currículo. Transformou o próprio conhecimento das ciências da matéria e da energia, da vida e da experiência

humana em um conjunto ossificado de informações e esqueceu que o cientista é, por outros caminhos, um buscador apaixonado do sentido e da harmonia do existente. Baniu a seguir o prazer e o lazer em nome do labor e do dever (daí o “dever pra casa”) e, por isso, exilou toda a tradição fecunda e profunda do criar saber como arte e do criar sentido como beleza, para a hora do recreio, para as atividades “extra-escolares”, ou para as academias de dança, canto, instrumentos, ginástica, esportes, teatro, corais de igrejas e assim por diante.

Por isso lidamos hoje – e ao que parece lidaremos cada vez mais, com jovens gênios que aprendem inglês para falar com máquinas, dominam seis ou oito “linguagens eletrônicas do computador” e vão passar a vida sem ler Cecília Meireles, sem ouvir Mozart ou Villa-Lobos, sem conhecer Portinari ou Van Gogh e sem saberem escrever uma “carta para a namorada” com mais de vinte e seis palavras.

### ***Do professor reflexivo ao professor criador***

Volto um passo ao que escrevi acima. Se me perguntarem o que é um *professor reflexivo* eu direi neste *caderno* que é um educador que associa o *sentido* ao *saber*, o *valor* ao *agir*, a *sensibilidade* ao *ensinar*, a *sabedoria* (humilde) ao *aprender*, o *gesto* ao *ato*, a *arte* à *ciência* e o *criar* ao *fazer*.

Ele será aquela professora que sabe que não é preciso incorporar momento de “ensino de arte” a um currículo já tão carregado disto e daquilo. Mas que saberá que a *arte* é não um deleite do lazer, mas um labor do conhecer. Pois, dos gregos a Leonardo da Vinci, e dele a Einstein (um físico que aprendeu a tocar violino), o *educador reflexivo* saberá que a arte é uma outra sensível e profunda maneira de conhecer e de atribuir sentido e valor ao que se conhece.

Quero chamar agora ao nosso diálogo um dos mais importantes e conhecidos intelectuais de nossos tempos. Ele se chama Roland Barthes, foi um dos criadores da semiologia e um ousado transgressor de fronteiras e limites. Que não espante tanto o dizer que ao proferir a sua “aula magna”, quando foi admitido no Collège de France, ele ousou afirmar no mais sério e seletivo centro de saberes da Europa, que talvez a arte, mais do que a ciência, conduza o pensamento e a sensibilidade de pessoas como você e eu, às suas esferas mais desejantes, profícuas e profundas. Sua inesquecível aula transformou-se em um livro que pode ser lido em Português, e que tomou este nome: ***Aula***. Deixemos que ele nos fale por um momento.

*A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a*

*disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse lugar indireto é precioso. Por um lado ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovacionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir esta distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (1976: 18 e 19)*

Longe deste ousado pensamento de Roland Barthes, mesmo com os avanços louváveis de nossos novos *parâmetros curriculares*, seguimos ensinando disciplinas que se isolam umas das outras, que em quase nada integrem umas com as outras (assunto de nosso último *caderno*). Disciplinas que, ao mesmo tempo em que banem as artes da escola ou a fragmentam para lecionar funcionalmente (como ao não encontrar tempo para ensinar a “ler e viver a poesia”, mas fragmentar um poema de Manoel Bandeira para ensinar regras de gramática), estão ainda anos a anos aquém de uma física quântica que descobre que a matéria é energia e que a energia é o imprevisível, a dança e a poesia. Em outra direção, experimente ler com os seus alunos o que existir escrito entre a história, a sociologia e a antropologia sobre São Paulo (o estado) e sobre Sorocaba. E, depois, traga para a sala-de-aulas alguns romances, contos, poemas e canções, das velhas modinhas ao hip-hop que tematizam São Paulo e Sorocaba de antes e de agora. E, depois deste exercício de ensinar-e-aprender, de conhecer-e-compreender São Paulo e Sorocaba e, através de Sorocaba e de São Paulo, algo sobre o sentido humano do “estar no mundo”, procurem ver entre os/as estudantes o que “calou mais fundo” e com o que elas(es) reconhecem que “conheceram mais sobre São Paulo e sobre Sorocaba.

Saltemos de um francês a um outro. Gaston Bachelard é um epistemólogo. Ele é considerado como um pensador da lógica da ciência cuja leitura é rigorosamente essencial. O que algumas pessoas leitoras do epistemólogo Bachelard, é o fato de que possui a sua obra “diurna”, os seus inúmeros escritos sobre os fundamentos filosóficos de uma ciência ao mesmo tempo rigorosa,

confiável e transgressiva<sup>2</sup>. Mas ele escreveu também uma obra “noturna” de não menor valor. E ela a escreveu para propor nada menos do que uma *fenomenologia do devaneio*. Em seus livros “diurnos” o rigoroso filósofo da ciência pensa a credibilidade do *conceito* e discute os fundamentos do método científico. Os livros “noturnos” esquecem os *conceitos* e os cientistas - que pensam com idéias a racionalidade objetiva de um mundo dado a ser experimentado e compreendido - e estabelecem o primado do *devaneio*. Ali está uma “epistemologia” do outro lado do saber humano. O saber que nos chega na obra de arte do pintor, nas palavras do poeta, num corpo em movimento de dança. Um saber talvez – como em Roland Barthes, até mais densamente profundo que o das idéias objetivas da ciência - que sonha as imagens com que o espírito se estende subjetiva e afetivamente para além da experiência científica. Um saber do ser humano que pensa, reflete, mas que também sonha, devaneia. Assim, um conhecimento que, abrindo-se à experiência poética, atinge dimensões de compreensão “que a própria razão não conhece”<sup>3</sup>. Nele, em Barthes e em outros vários pensadores e educadores que souberam que o saber humano integral faz interagirem sempre a razão e a emoção, a ciência e a arte, a verdade, a bondade e a beleza, a experiência da arte e a da ciência não são opostas e não há entre elas um juízo antagônico de qualidade, de confiabilidade. Abrem-se por caminhos diferentes, mas não divergentes, a dimensões do real e do sentir e pensar a realidade, através dos quais os seus olhares, as suas sensibilidades, as suas teorias e os seus métodos constroem, desconstroem e reconstroem conhecimentos que são, uns, os do cientista e, outros, os do artista<sup>4</sup>.

É esta interação de saberes que não cabem em compartimentos separados e “dês-integrados”, que uma educação integral deveria reconstruir. Quando em alguns *cadernos* anteriores procuramos atribuir tanto valor à dimensão sensível, amorosa, afetuosa, emotiva da *educação*, não estávamos querendo propor apenas que o educador coloque afeto e amor no que faz e no como educa. Queríamos lembrar também que é preciso devolver a dimensão afetuosa e

---

2. Aí estão os seguintes livros traduzidos para o Português: *Filosofia do novo espírito científico – a filosofia do não*, 1972, Editorial Presença, Lisboa, *A formação do espírito científico*, 1996, Contraponto, Rio de Janeiro. Há um bem cuidado volume dedicado a Gaston Bachelard na Coleção *Os Pensadores*, da Abril Cultural. A primeira edição foi a de 1978, em São Paulo.

3 Os livros do “Bachelard Noturno” foram publicados em uma quase série pela Martins Fontes, do Rio de Janeiro. O primeiro é *A poética do devaneio* (1988). Outros três livros essenciais são: *O ar e os sonhos – ensaio sobre a imaginação do movimento*, *A terra e os devaneios da vontade*, *A terra e os devaneios do repouso – ensaio sobre as imagens da intimidade*, todos editados em 1990. Ver ainda: *A água e os sonhos*, de 1997. A Editora Estúdios Cor, de Lisboa, publicou *A psicanálise do fogo*, em 1972.

4 *Bachelard nos abriu dois caminhos para fazermos, do mundo, nossa provocação. Dois caminhos estranhamente iguais em perfeição: de um lado, o da epistemologia, que é o universo científico explorado e legitimado pela reflexão (o diurno); do outro, o do devaneio poético (o noturno). Ambos vão dar no mesmo trevo, onde se compõem a função do real e a função do irreal: o saber e a criação.* Hilton Japiassu, *Para ler Bachelard*, 1976, Francisco Alves, Rio de Janeiro, nas páginas 9 e 10.

estética do aprender-a-saber àquilo que se ensina-e-aprende. Temos visto que biólogos, psicólogos e educadores recolocam a afetividade e mesmo a amorosidade ao lado ou mesmo acima da racionalidade nos processos da vida, das interações humanas e da educação. Vimos já e voltaremos a ver que uma criança ou um velho aprendem cada novo saber com o todo-de-si-mesmos.

Somos unidades complexas e apoiéticas bastante mais inventivas do que sempre imaginamos. Até mesmo os saberes mais aparentemente técnicos e práticos envolvem tanto o desejo quanto o esforço. Envolvem dimensões afetivo-intelectivas que apenas por motivos disciplinares e de forçada especialização temos separado. Antes talvez da escola, a empresa descobre a cada dia a força do afeto e o poder do apelo estético no mundo do mercado. Desenhistas de máquinas, móveis e automóveis empenham-se em um “novo produto” tanto quanto técnicos e cientistas. E um olhar um pouco mais atento à propaganda televisiva mostra que da cerveja ao carro o apelo das notícias associa o “produto” muito mais à emoção do que à razão e muito mais a imagens de beleza do que a palavras de eficácia. Por que não a escola?

### ***O ser humano como um criador de formas e de beleza***

Eis porque queremos convidar agora uma mulher, uma artista plástica, e uma das mais completas educadoras de nosso tempo, a quem venha a nos dizer, com outras palavras, o porquê da beleza, da sensibilidade e da arte não apenas *na* educação, mas *como* educação. Veremos no item seguinte um homem e psicólogo afirmando a respeito da individualidade da criança-que-aprende, o mesmo que Fayga Ostrower nos dirá primeiro a respeito da sociabilidade do ser humano-que-cria.

Há uma polêmica sempre aberta entre antropólogos e outros cientistas da pessoa, da cultura e da sociedade. Desde a nossa origem somos e seguimos sendo seres dominados por uma *razão prática* ou por uma *razão simbólica*. Dizer que pelas integrações entre as duas é uma boa saída. Mas não parece ser suficiente, razão pela qual há até hoje cientistas e pensadores situados de um lado e do outro. Somos uma espécie de seres-da-vida que vive, age, convive e faz-o-que-faz movido em primeiro lugar por necessidades primárias e materiais, como o alimentar-se, proteger-se do frio e de outras ameaças, criar um *habitat* seguro e, se possível, acolhedor, reproduzir a espécie e criar códigos e regras de convivência interativa e social? Ou nós nos tornamos humanos porque somos seres originalmente sedentos de símbolos, de sentidos de vida, de significados para o mundo, de valores e de beleza? Afinal, demoramos milênios para aprendermos a fazer potes de barro. Mas logo depois começamos a decorá-los com formas e tintas. Por que? Lembro que trabalhamos estas perguntas em alguns de nossos primeiros *cadernos*.



Porque antes de sermos *homo faber* (o homem que fabrica), somos *homo sapiens sapiens* (o homem que sabe e que se sabe sabendo). E somos *faber* e *sapiens* porque inevitavelmente somos seres dotados de um desejo muito poderoso de “dar forma a tudo”. Somos uma espécie que começou aprendendo a obter alimentos da natureza. Mas, ao contrário dos macacos, uma espécie que ao mesmo tempo aprendeu a não comer “cada um na sua”, mas partilhando alimentos com os outros da família, do bando, do grupo, do clã, da tribo. E somos uma espécie que depressa saltou daí para compartilhar o ato de alimentar-se como um gesto de comer com/entre outros. Ou seja, aprendemos a transformar uma *ação prática* em uma *ação também simbólica*. Dos homens das cavernas aos que estão neste momento girando ao redor da Terra em alguma espaçonave, somos a única espécie que transforma coisas em símbolos, atos em gestos, e ações em rituais.

Somos seres portadores do símbolo e do significado. Quantas vezes isto foi escrito e repetido nestes *cadernos*? Somos, por isso mesmo, seres obcecados pela *forma*. E ela é o caminho original do transformar o *fazer com técnica* no *criar com arte*. A experiência estética não é uma espécie de desdobramento secundário e dispensável, um pequeno luxo dos seres humanos. Ela é, ao contrário, a sua natureza mais elementar.

Somos quem somos porque sabemos, escrevi em vários *cadernos*. Mas os macacos também. Somos quem somos porque aprendemos-a-saber. Mas os macacos também. Somos quem somos porque no ensinamos-e-aprendemos uns com os outros. Mas os macacos, de certa forma, também. Somos quem somos porque aprendemos-a-saber nos sentindo e sabendo o que estamos vivendo e o que aquilo significa. Os macacos não. Somos quem somos porque aprendemos-e-ensinamos através de interações entre os nossos corpos, nossas mentes, nossos espíritos – que para alguns, são “uma coisa só em diferentes dimensões”. Os macacos não. Somos quem somos porque aprendemos-a-saber em contextos extra-somáticos, isto é, no intervalo entre o mundo da natureza que nos é dado e os mundos de cultura que construímos e transformamos. Os macacos não. E somos quem somos porque aprendemos-a-saber entre buscas não apenas de repostas práticas, mas a uma sempre procura de sentido, de verdade, de valor e de beleza. Os macacos não! Ouçamos Fayga Ostrower.

*Desde as primeiras culturas, o ser humano surge dotado de um dom singular: mais do que “homo faber”, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma. (1998: 34).*

O desejo da forma – de sempre transformar a desordem em ordem, o caos em cosmos, a sujeira em limpeza, o natural em construído e assim por diante, mais do que a pura e simples “racionalidade”, gerou em termos mais práticos e coletivos: a *política* (o dar forma à vida coletiva), a *ética* (o atribui forma e sentido ao interagir humano). A *ciência* (o ordenar o mundo como conhecimento), a *técnica* (o aplicar ordenadamente conhecimentos para dar ordem e utilidade ao mundo e às “coisas do mundo” ao nosso alcance) e, no mesmo movimento e com o mesmo fato de necessidade indispensável, a arte (o dar forma ao fazer, atribuindo à obra realizada um sentido adicional e essencial de sentido, de sensibilidade e de beleza). Fayga Ostrower une-se a tantas outras artistas como ela, filósofos e educadores, para defender a idéia – hoje tão desgraçadamente esquecida – de que a experiência criadora da arte é inevitável em nós, os humanos. Sem a experiência criadora da arte e sem a partilha de símbolos, de sentidos, de sensibilidades e de significados através da música, da dança, da pintura, da escultura, da arquitetura, da literatura, do cinema e de quantas mais interações entre o criar-como-arte possa haver, não somos apenas “menos humanos”. Deixamos de ser humanos.

*Desde sempre, desde os primeiros indícios de sua atividade, o Homem se revela um ser formador e criador por excelência. O senso de forma lhe é inato. Representa um dom, um potencial de sua condição consciente, sensível e inteligente. Porém é um potencial altamente inquietante – exigindo sua realização. Ou, dito em outras palavras: de potencial passa a ser uma absoluta necessidade existencial. O ser humano não apenas pode criar, ele precisa criar – não há como fugir a esta imposição. Ele precisa criar e dar uma forma às coisas, porque ele precisa, sempre, entendê-las, Pois ele sabe de si e se faz perguntas. Procurando uma resposta ante o mistério do fato da própria existência, sua e a dos outros, uma resposta ao “por que” e “como” das coisas, o homem tenta configurá-las, criando formas. (1998, pg. 262, grifos da autora).*

### ***Toda a criança é artista, toda a pessoa pode ser sempre poeta***

Conheci uma vez uma moça de Brasília. Creio que seu nome é Márcia. Não recordo o seu sobrenome, mas isto não importa agora. Nós nos vimos uma vez num Encontro no Sul de Minas e depois, nunca mais. Ela me escreveu duas cartas que eu respondi. Em uma delas ela “ousou” – como ela própria escreveu – enviar duas ou três folhas de seus escritos entre poemas em prosa e uma ou duas crônicas. Ao que eu saiba ela nunca publicou livro algum. Talvez mesmo, nenhum de seus escritos tenha sido publicado em revista alguma. Lembro isto na mesma

semana em que me chega a notícia de que Paulo Coelho está festejando a venda do seu livro de numero 100 milhões. Pois bem. Pelo que li dele - e confesso que foi pouco, mas representativo - posso garantir que toda a sua obra não existe passagem alguma com a qualidade de literatura das duas páginas escritas a mão por Márcia. Lembrei o menino que Saint-Exupéry viu no trem, e que imaginou que poderia ser um outro Mozart.

Não digo isto para me queixar da vida em nome de Márcia – e de quantas e quantos mais milhares e milhares neste país que consagra “celebridades” e esconde “genialidades”. Escrevo isto para fazer coro com Jean Piaget, Howard Gardner, Rubem Alves, Severino Antônio, ao lembrar que podemos ser, todas e todos nós, criadores de arte, formadores de sentido, dialogadores de sensibilidades.

Mães, pais educadores sábios e sensíveis, sabem que toda a criança é uma artista e um filósofo. Tão cedo quanto podem, começam a dar forma a tudo, fazendo aquilo que imaginamos ser apenas “uma brincadeira sem sentido”. Pois nada é mais sério do que uma criança brincando. Se você duvida, observe a seriedade com que um grupo de crianças brinca num monte de areia. E depois observe uma roda de adultos jogando truco em volta de uma mesa.

Crianças de três anos querem saber porque a lua brilha, porque o sol aparece todas as manhãs, porque as plantas nascem e porque as pessoas morrem. Enquanto nós estamos preocupados com o destino do ex-padre na novela das sete ou o resultado da Mega Sena. Tão logo aprendem a falar jogam criativamente com as palavras e poderiam ser literatos amadores, felizes e fecundas, se não as obrigássemos a aprender regras complicadas e inúteis do Português, uma das línguas mais difíceis dentre as neolatinas (até hoje erro “esses”, “zês” e “cês cedilhas”). Tão cedo dominam traços e cores, e dedicam horas e horas à difícil arte dos desenhos. Imitam sem saber pinturas das cavernas paleolíticas da autora da humanidade. Por isso é tão difícil ensinar a tabuada do sete. Mas seria bem mais fácil se a “mágica pitagórica dos números” e a associação entre números, cores e notas musicais fossem ensinadas ao mesmo tempo. Volto a Gardner.

*Mesmo que não possuam a destreza manual necessária para o desenho habilidoso, as crianças de 5 a 7 anos possuem muitas das características do artista. Em suas pinturas, as crianças pequenas evidenciam um considerável domínio de aspectos formais e um senso adequado de controle e, ao perceber objetos estéticos, as crianças muitas vezes são capazes de apreciar propriedades formais, particularmente se for omitido o assunto hipnotizador. Na verdade, Lansing afirma que a criança educada que entra na primeira série é capaz de se comportar como um artista, porque possui as seguintes habilidades:*

*Criar seus próprios símbolos compreensíveis para seus conceitos.*

*Comunicar sua reação emocional.*

*Produzir uma configuração relacionada a uma área de experiência pretendida pela criança.*

*Arranjar seus símbolos visuais e produzir uma estrutura agradável.*

*Perceber símbolos em que a técnica é agradável.*

*Conseguir obter seus resultados de forma independente.*

*Reconhecer e nomear elementos formais.*

*Reconhecer uma composição especialmente desagradável.*

*Responder ao significado e qualidades de objetos.*

*Responder a qualidades forais.*

*Reconhecer uma variedade de estilos na arte.*

*Falar sobre a natureza da arte.*

*Usar um vocabulário artístico básico. (1997:232 e 233).*

A natureza estético-artística da espécie humana que vimos em Fayga Ostrower – uma gravurista notável que dedicou-se a dar cursos de percepção artística a operários e escreveu livros notáveis sobre como viver a maravilha do compreender e sentir a obra de arte – podemos re-encontrar agora em cada criança-estudante, com Howard Gardner – um psicólogo que redescobriu que para desenvolver a “inteligência humana” tanto faz ensinar matemática quanto música, gramática quanto literatura, biologia quanto educação ambiental fundada em biologia. Porque os princípios operatórios são os mesmos e os seus efeitos sobre o aprender-a-saber são idênticos em nossas “inteligências múltiplas”.

*Verifica-se, pois, que a poesia ou a arte são um modo especial de pensamento, que acaba acarretando o mesmo que o conhecimento científico acarreta (...) só que o faz por outras vias. Arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente. “Como a prosa”, diz Potiebnya, “a poesia é antes e principalmente um “certo modo de pensamento e conhecimento...” (...) “sem imagem não existe arte, particularmente poesia”.*

*Para ilustrar integralmente o ponto de vista dessa teoria sobre o processo de compreensão artística, cabe indicar que toda a obra de arte, desse ponto de vista, pode ser aplicada como predicado a fenômenos novos ainda não interpretados ou idéias para aperceber-se deles, da mesma forma que a imagem na palavra ajuda a que nos apercebamos d novo significado. O que não estamos em condições de compreender diretamente podemos compreender por via indireta, através da alegoria, e toda a ação psicológica da obra de arte pode ser integralmente resumida ao aspecto indireto dessa via. (1998:34)*

Sigo o seu pensamento. Durante muito tempo, mesmo através de pensadores do porte de um Jean Piaget, os fundamentos da pedagogia e da didática permaneceram centrados na esfera do *cognitivo*. Um processo gradual e hoje dominante de *cientificação da educação*, fez com que ela seguisse o caminho inadequado das apropriadas ciências, compartimentando-se e disciplinarizando-se. A educação tendeu a tornar-se cada vez mais o aprendizado funcional, repetitivo e mecânico de alguns conteúdos específicos de cada “ponto” de cada “matéria” de cada “currículo”.

Lembro agora algo que foi objeto de reflexão em cadernos anteriores. Um processo funcional de redução progressiva do ensinar-e-aprender ao mensurável, ao reproduzível e ao pretensamente “útil” chegou a um ponto em que a pergunta padrão no “preparar um currículo” a pergunta essencial é: “o que uma aluna de quarta série precisa aprender e saber para ser promovida para a quinta série?”. Mas a experiência da infância e da adolescência possuem, em si mesmas, um tão grande valor humano que toda a atenção da pedagogia e da didática deveria estar centrada em uma outra pergunta: “o que é que uma criança de nove anos deveria aprender a saber para viver plena e pessoalmente a experiência única e irrepetível de ser um alguém... com nove anos?”

Se isto parece tão sonhador quanto os devaneios de Gaston Bachelard “noturno”, lembro que alguns estudiosos da educação começam a acreditar e a defender que a principal função de uma boa didática é... “retardar o ritmo do aprender”. É gerar situações criativamente interativa através das quais crianças e adolescentes possam experimentar em plenitude a *qualidade do que sabem* e, não, a *quantidade do que aprendem*. Porque uma pressa tão grande em alfabetizar crianças antes que elas aprendam as sensíveis e encantadoras “gramáticas” com que a natureza e as criações livres de suas culturas traduzem mistérios e magias? E, depois, porque não realizar um esforço para integrar como um currículo, um grade escolar e uma aula, aquilo que existe assim na própria vida e na própria cultura? Volto a Howard Gardner. Observem como ele retoma idéias que nos vêm desde Piaget: aprendemos mais com gestos do que com “ensino”. Mais com idéias e palavras carregadas de criatividade, de sentido, valor-de-vida, beleza e sensibilidade, do que com fórmulas e regras... as da gramática e as da vida.

*Entretanto, eu vejo a educação envolvendo motivação, emoções, práticas e valores sociais e morais. Se essas facetas da pessoa não são incorporadas às práticas quotidianas, a educação é suscetível de ser ineficaz – ou de, o que é pior, produzir indivíduos que ferem as nossas noções de humanidade.*

*Boa parte da educação ocorre mais implícita do que explicitamente. Pode-se, sem dúvida, organizar cursos específicos sobre como pensar, como atuar, como se conduzir moralmente. São apropriadas algumas lições didáticas. Entretanto nós, humanos, somos da espécie de animais que*

*aprendem principalmente observando outros - o que eles apreciam e valorizam, o que respeitam e desprezam, como se conduzem no seu dia-a-dia e, em especial, que “movimentos” fazem quando acreditam que ninguém está olhando. Pedirei continuamente a criação de escolas – mais apropriadamente, comunidades escolares – que consubstanciem certos valores, assim como a formação de professores que exibam certas virtudes. O mesmo pode ser dito a respeito da mídia e de outras instituições educacionais. (1999: 22).*

Quando a arte voltar a ser incorporada à educação e sair do extra-escolar para compartilhar interativamente com as ciências, a filosofia, a espiritualidade, a essência do que se vive em uma *comunidade aprendente* reunida em uma sala-de-aulas, descobriremos que de maneira humanamente “natural” as crianças e os jovens aprendem a criar e a perceber conjuntos de *símbolos-sentidos-sensibilidades-saberes* capazes de influenciar outro níveis e domínios do aprender e do saber. Pois em quem aprende, cada um dos “sistemas desenvolventes” possui conectivamente e faz interagirem tanto aspectos primitivos, como “estados afetivos elementares, percepção tropística, esquemas motores simples”, quanto as construções “mentais mais complexas e integradas”. Neste parágrafo e no seguinte as palavras entre aspas são de Howard Gardner, cujas idéias sigo aqui.

As criações humanas realizadas com obras de arte são únicas no saberem empregar os mais diversos domínios e aspectos das capacidades e habilidades de quem estuda e aprende. E são essenciais também na forma como traduzem – bem mais do que o conhecimento puramente científico – a complexa totalidade da pessoa humana. A linguagem operativa dos conhecimentos científicos requererem sobretudo o exercício de mecanismos primitivos no processo de aprendizagem. Pois “o raciocínio científico enfatiza formas complexas de discriminação e operações simbólicas”. Enquanto isto, a criação artística possui a qualidade própria de envolver e colocar em interação de forma ampla e completa todos os sistemas interiores – sentimentos, percepções, sensações, operações mentais característicos de cada estágio do desenvolvimento humano.

Tudo o que aprendemos a saber, e tudo o que, sendo conhecido, recebe *de nós* ou *entre nós* um sentido, um valor, pode ser tratado com um objeto ou como um símbolo. No aprender-a-saber através da sensibilidade artística, o pólo educador-educando realiza-se, ao mesmo tempo, em sua pura simplicidade e em toda a sua complexidade. A criação ou a simples percepção profunda da obra de arte – qualquer que seja ela – abre caminhos e fronteiras que o rigor do conhecimento científico, tal como ele é transformado para virar um momento de ensino-aprendizagem, não consegue alcançar. O que não significa que ele não seja igualmente essencial na formação integral de pessoas. Apenas, a diferença está em que o ensino funcional e utilitário centrado apenas em conteúdos

reduzidos e pragmáticos de origem científica informa indivíduos sabedores. Enquanto uma educação capaz de retomar a arte, a ciência, a filosofia e a espiritualidade humana e fazê-las integrarem-se e interagirem em trans-currículos e em pluri-saberes, forma pessoas abertas á sabedoria. E deve ser este o destino da pessoa educada.

### ***Da arte e a educação e da arte na educação, à arte como educação***

Observem algo evidente e curioso. A *educação* não é um caminho. Não é uma estrada que sai de um lugar a vai a um outro. Algo que tem um começo e um fim. Ela não é sequer uma estrada de duas pistas, em que você pode ir por uma e pode retornar pela outra. Há a meu ver uma imagem muito mais feliz para servir como boa metáfora da *educação*.

Ela é a imagem de uma dessas velhas e generosas praças de nossas cidades do interior. Uma praça coberta com a sombra de velhas árvores e semeada de bancos, canteiros com flores e pombas. Uma praça com um antigo coreto ao centro. E uma praça até onde se chega e de onde se sai vindo e indo por diferentes ruas. Ruas que vêm de várias direções, chegando cada um e todas a algum dos seus lados. E ali todos os que chegam, podem se encontrar. Podem conviver com a praça em diferentes lugares e com diversas pessoas. E, depois, podem sair dela pela mesma rua por onde vieram, ou por uma outra. Podem sair para sempre, se quiserem. Mas podem voltar, pela mesma rua ou por outra, quantas outras vezes desejarem.

Há também um outro sentido de multi-direções e de múltiplas entradas e saídas na praça-da-*educação*. Como uma dimensão da *cultura*, e como um modo de realização de uma cultura, a *educação* abre-se à *cultura* de que é parte, como ruas que chegam a ela e dela partem. Por isso, ao longo da história de todos os povos da Terra ela esteve sempre sob a influência de grupos, classes, poderes e instituições sociais. Da mesma maneira, através das pessoas que ela forma ao educá-las, a *educação* é um dos fatores mais centrais e importantes na preservação, na integração e na transformação dos feixes e das redes de saberes, significados, valores e habilitações que acabam por atribuir a uma comunidade, a uma sociedade, a uma época da história humana, parte da essência de sua própria identidade, de seu modo de ser, pensar e viver, de seu “ser”, enfim.

Um olhar mesmo apressado sobre a “história da educação brasileira” deixa ver como, de era em era, de um momento histórico ao outro ela foi influenciada pela associação de um poder monárquico e de uma religião e sua igreja a ele associados. Como depois de nossa independência e, sobretudo, república, um ideário laico, e conservadoramente progressista dominou em boa medida todo

um processo de transformação de nossa educação e de boa parte de nossas escolas.

Vivemos agora um tempo de múltiplas relações, de múltiplas alternativas e de múltiplas possibilidades de escolhas. No entanto, vivemos também um tempo em que o ideário de valores e de interesses do mercado e do mundo empresarial domina de maneira crescente o universo da *educação*. Esta presença é visível nos “outdoors” de anúncios de escolas e de faculdades. É visível em boa parte dos livros escolares. E é também visível na própria maneira como um número crescente de jovens responde à pergunta: “o que você espera da escola e da educação que está recebendo?”

Vimos em cadernos *anteriores* que valores como: *competência* (que tem uma face boa e desejável), *objetividade* (na fronteira com o reducionismo), *funcionalidade* (quando você aprende inglês para falar com máquinas e patrões e, não mais, para ler literatura de língua inglesa), *competitividade* (“se não puder ser o melhor, para que está estudando?”), *empregabilidade* (estudar é capacitar-se para conseguir “um bom emprego”) e outros supostos valores equivalentes do estudar-e-aprender, conduzem a *educação*, pouco a pouco – e apesar dos esforços de educadores e do próprio Ministério da Educação – a ser uma agência social de produção de conhecimentos instrumentais (como fábricas produzem automóveis ou sapatos) a serviço do “mercado de trabalho”. A “qualidade total” é, cada vez mais, a medida que salta da empresa para a escola. E muitos defendem que o *educador* seja substituído pelo *gestor de educação*.

Mas há todo um outro lado, vivo, ativo, criativo em tudo o que vemos acontecer à nossa volta. E Este *caderno diálogos – dezoito* refletiu sobre uma de suas dimensões mais importantes da experiência humanas: o desejo de beleza, a experiência criativa da arte e seu lugar central no *acontecer da educação*.

Qualquer pessoa quando reflete sobre suas próprias experiências de cada dia e do fio de sua vida, reconhece que mesmo nas dimensões mais simples e mais cotidianas, algumas formas embrionárias da gratuita experiência da arte e da beleza devem estar presente no correr do dia-a-dia. No interior da prática docente, nos seus intervalos e para além dos momentos em que alguém se reconhece como sendo um/uma educador/educadora, sempre ele está às voltas com as perguntas e de buscas de respostas que, antes de fazer aos seus alunos, ele se faz a partir de si mesmo. A busca de um sentido e de um valor até mesmo para as pequeninas coisas do correr da vida, são tão essenciais que quando alguém chega a um limite de infelicidade ou mesmo de depressão, quase sempre a fórmula que encontra para dizer o que está vivendo é: “a vida perdeu o sentido para mim”. Uma outra fórmula muito comum é também reveladora: “eu perdi o gosto pela vida”.

Em boa medida estas perdas são afetivas, são relacionais, como no “perder um grande amor”. No entanto, mesmo quando nada de grave parece estar acontecendo, vivemos uma visível perda de *vida de qualidade* mesmo quando



não perdemos nada em termos de *qualidade de vida*. Estamos até “mais ricos”, ou “melhores de vida”, temos “um bom emprego”, “a saúde vai bem”, etc. Mas, em meio a “tudo isto”, algo falta. E este “algo” talvez seja o invisível essencial. Uma vida que se abarrota de coisas e de títulos, mas que, de dentro para fora se vai tornando um tanto mais vazia de sentido, esvaziada de afeto, distante da arte e da beleza. Daquilo que em um tempo de valores centrados no mercado, no consumo e na busca de segurança e projeção (sempre valores exteriores e secundários) parece ser justamente o mais acessório, o mais dispensável... por não ser “útil”, “proveitoso” e “funcional”. E, no entanto, Fayga Ostrower retorna ao nosso diálogo para lembrar que a beleza vivida como criação ou como fruição da “grande arte”, é não apenas essencial. É o essencial.

*A beleza essencial – Nela se identifica a verdade das coisas, na plenitude de seus significados. Poder criar beleza representa a realização das mais altas potencialidades espirituais do ser humano, na manifestação de sua consciência sensível. As formas da beleza são poderosas. Elas têm o estranho poder de mobilizar o que de melhor e de mais nobre existe em nós. Cada vez que nos deparamos com elas em obras de arte, contemplando-as, entregando-lhes nossa alma e tentando captar o mistério da criatividade humana, sentimos que enriquecemos e crescemos em nosso íntimo ser. (1998: 290, grifos da autora).*

Sugerindo formas, tempos e ritmos diferentes de envolvimento com alguma busca de respostas às nossas perguntas, estamos sempre convivendo com algo que nos humaniza profundamente, porque é essencialmente “inútil”. Ou seja, algo que por não ter valor utilitário ou promocional algum, é finalmente alguma coisa que me vale em/por si mesma. Boa parte da poesia que lemos, da filosofia que nos gasta horas de reler um livro difícil e desafiador, faz parte desta vocação que os nossos tempos querem esquecer: viver a grandeza da busca da verdade, do sentido do bem, da experiência generosa da beleza.

Estamos chegando ao fim deste diálogo e apenas nos espera no último tópico um pequeno exercício reflexivo.

Ao chegar a este ponto podemos recordar que bem sabemos que de tempos anteriores para cá a *educação* foi levando da sala-de-aulas para o pátio da escola e dela para fora da escola, quase tudo o que não tem a ver com um ensino funcional, prático, supostamente útil (pelo menos nos dias do vestibular) e bem aceito pelo mercado de empregos. Sobraram, quando há espaços e tempos em algumas escolas, os esportes. Jogos tanto melhores quanto mais competitivos do que cooperativos, e mais excludentes, portanto, pois em um pódio cabem apenas três pessoas de cada vez. A dança, o canto, o teatro, o coral, o desenho, a poesia, migraram de volta para as igrejas, ou ajudaram a abrir em nossas cidades as “academias” disto e daquilo. De tal sorte que pais que desejam que filhos

talentosos sejam algo mais do que “bons alunos”, devem baldear diariamente a sua prole entre a escola e os locais dos cursos “disto e daquilo”. Ou seja, de tudo o que deveria ocupar os espaços de escolas de *tempo integral* para uma *educação integral*.

Duas respostas a esta “perda” – que é um “ganho”, na opinião dos que pensam que a escola é para ensinar o que é “útil e prático para a vida” – costumam ser repetidas. A primeira é que de fato vivemos em um mundo em que as “exigências da vida” fazem que com o funcional tome o lugar do integral, pois aprender matemática deve servir a um sucesso garantido no vestibular e, depois, a um bom emprego. Foi-se o tempo em que ela servia a aprender a pensar com inteligência, para se poder filosofar com sabedoria.

A segunda é que a ciência sim, pode ser ensinada, memorizada, medida e avaliada. Mas a arte – tanto a que se pratica criativamente como a que se aprecia, humanamente – “não se aprende na escola”. Mas ela, sim... “se aprende na escola”, tal como a paz, a amorosidade, o acolhimento do outro, a cidadania, com que nos encontramos em cadernos anteriores. Ou valores e vocações também “aprendíveis”, como a *sensibilidade*, a *criatividade* e o senso do belo, a *estética*.

Um dos psicólogos mais dedicados à educação e mais conhecidos entre nós, educadores, dedicou um livro inteiro a pensar exatamente isto. Seu nome é Vigotski, e seu livro: *Psicologia da arte*<sup>5</sup>. Depois de percorrer por mais de trezentas páginas as raízes humanas do desejo de criar e gerar beleza e sentido, ele escreve isto:

*É provável que futuros estudos mostrem que o ato artístico não é um ato místico celestial de nossa alma, mas um ato tão real quanto todos os outros movimentos de nosso ser, só que, por sua complexidade, superior a todos os demais. Como já dissemos, o nosso estudo descobriu que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento inconsciente e criador, significaria isto que todos os momentos e forças conscientes foram inteiramente suprimidos de seus momentos? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua manifestação e manifestação. (1998: 325).*

Sim. Nem a melhor escola e nem a professora mais sensível seriam capazes de transformar uma menina em dançarina ou um rapaz em poeta. No entanto, a partir da variedade raramente levada a sério na educação dos múltiplos talentos e vocações pessoais (côo em um bom futuro pintor ou escritor) e coletivos (como em um sonoro e afinado coral de escola, ou em um criativo grupo de teatro

---

5 Publicado pela Editora Martins Fontes, de São Paulo, em 1998

escolar) professores e a escola podem criar as condições e encontrar os tempos-e-espacos para que a educaçao de novo se abra a ser vivida com e como *sentido e beleza*. E não somente para ajudar a formar futuros artistas, pois isto seria exigir muito dela. Mas para criar pessoas outra vez sensíveis a uma música instrumental de qualidade, à sonoridade de um poema de Cecília Meireles, à maravilha que é cada parágrafo do *Grande sertão: veredas*.

E não apenas para que as pessoas que formamos desde a infância sejam mais capazes de trocar o Tigrão por Caetano Veloso e Caetano Veloso por Tom Jobim, pelo menos. Não apenas por isso! Mas porque temos toda a história humana para nos mostrar que dos tempos mais remotos aos dias de hoje é em boa medida através da criatividade, da sensibilidade e do apelo à contemplação gratuita da beleza que geramos pessoas mais sensíveis aos afetos, sentidos e saberes que nos afastem da violência e da barbárie e nos conduzam ao amor e à paz.

O mesmo Vigotski conclui o capítulo que nos emprestou a citação acima com uma afirmação que retoma de uma maneira radical todas as outras deste nosso *caderno diálogos – dezoito*. Ele sabe que não haverá um mundo de paz e de harmonia sem a construção de um “novo homem”. Ante de qualquer projeto político-econômico de plano amplamente social, é indispensável criar outras mentes, outras sensibilidades, outras maneiras humanas de ser e viver, de pensar, sentir e partilhar a vida. E nada adianta tentar fazer se isto não for o fundamento de todos os outros grandes projetos e processos sociais. “Refundir o homem” é a expressão que ele cria. Saber recriá-lo melhor, mais humano, mais sensível. Os seus fundamentos: um novo *saber*, a *educação* e a *arte*. Deixemos que ele nos ajude a concluir.

*Uma vez que no plano do futuro estarão indiscutivelmente não só a reconstrução de toda a sociedade humana em novos princípios, não só o domínio dos processos econômicos e sociais, mas também a “refusão do homem”, é indispensável que também mudará o papel da arte.*

*Não se pode nem imaginar que papel caberá à arte nessa refusão do homem, quais das forças que existem mas não atuam no nosso organismo ela irá incorporar à formação do homem novo. Só não há dúvida de que, nesse processo, a arte dirá a palavra decisiva e de maior peso. Sem a nova arte não haverá o novo homem. Não podemos prever nem calcular de antemão as possibilidades do futuro nem para a arte, nem para a vida; como disse Espinosa: “Até hoje ninguém definiu aquilo de que o corpo é capaz” (1998:329)*

Nem o corpo e nem o espírito humano, podemos dizemos, ousando completar ninguém menos do que Baruc de Espinosa.

## ***Conhecimento, competência e talento***

Quando você redige o seu curriculum vitae de modo geral o eu está ali é o conjunto de seus conhecimentos adquiridos, de suas habilidades exercidas e de suas atividades profissionais realizadas. Não é assim? lástima que nele caiba tudo o que é ou foi “conhecimento”, e nada ou quase nada a respeito do que foi ou é “imaginação”.

Um valor profissional importante em uma carreira é o que se sabe, o que se aprendeu, o que se conhece e o que se “domina” sobre um assunto e sobre outros temas correlatos. Outra coisa é a maneira como isto é vivido na prática: é realizado como um *conhecimento* transformado em uma competência. Assim é que conhecemos pensadores profundos, verdadeiros “filósofos do lugar” que são reconhecidos e que se reconhecem como “maus professores”. Do mesmo modo como conhecemos excelentes preletores de idéias ou de informações que, na verdade, “sabem bem pouco do que ensinam”.

No entanto, para além desta relação conhecimento-competência, há uma outra pergunta. Ela é rara entre pessoas profissionais porque sempre parece quebrar a “seriedade do contexto”. Ou é rara porque a “vida profissional” parece existir em e entre nós para ser partilhada. Para ser compartilhada. Mas este “outro lado”, não. Muitas vezes ele faz parte da “minha vida pessoal”. O que em alguns casos é bom. E, em outros... uma lástima.

Minha pergunta é: “e qual é o seu talento?”

E ela pode ser feita no plural: “e quais são os seus talentos?”

Ora, esta palavra presente até nos evangelhos parece antiquada e meio sem valor no mundo regido pela competência-competitividade do mercado. No entanto, Einstein, físico notável, tocava violino. No entanto, Rubem Alves passou anos de sua vida aprendendo piano e uma de suas confessadas mágoas é só haver aprendido “pro gasto”. No entanto Paulo Roberto Padilha, educador de carreira, toca violão, canta e compõe. E um dos seus méritos é buscar interagir conhecimento, competência e talento.

*A educação instrumental* - aquela que não apenas só ensina o que é prático e utilitário, como também transforma você em um... instrumento – foca cada vez mais a *competência utilitária* – e também necessária em sua justa medida – e, cada vez menos, o *talento* gratuito e “sem utilidade... prática e funcional.

Quais os seus talentos? Em que momentos você os vive? Par quem você os “mostra” ou... “confessa”? “O eu ele ou eles representam em sua vida?” “E na de seus alunos?”

Você já observou que de uma maneira muito gratificante, apesar de toda a instrumentalização da pessoa em nosso mundo, várias atividades que antes pareciam ser práticas de pequeno valor, tendem hoje em dia a valerem como arte?

Por exemplo: você pode escolher entre ser uma “cozinheira”, uma “mestra cuca” ou uma “artista na cozinha”. Pode escolher entre ser uma “costureira”, uma “modista” ou mesmo uma “artista da tesoura”. Você pode escolher entre alguém que “faz de vez em quando umas poesiazinhas só pra mim mesmo” e um alguém que diz: “além de professor eu sou também poeta”. Ou, quando perguntado sobre “o que você faz”, você pode ousar responder: “eu leciono e canto”. “Eu vivo na escola a arte de ensinar meus alunos e, em casa, a arte de educar meus filhos”. Por que não?

### ***Livros citados ou que podem ser lidos com proveito***

ALVES, Rubem

***Conversas com quem gosta de ensinar***

2006, Editora Papirus, Campinas, 9 edição

ANTÔNIO, Severino

***A utopia da palavra – linguagem, poesia e educação – algumas travessias***

2002, Editora Lucerna, Rio de Janeiro

ANTÔNIO, Severino

***Educação e transdisciplinaridade – crise e re-encantamento da aprendizagem***

2002, Editora Lucerna, Rio de Janeiro

BARBOSA, Elyana

***Gaston Bachelard – o arauto da pós-modernidade***

1993, Editora Universitária Americana, Salvador

BACHELARD, Gaston

***A poética do devaneio***

1988, Editora Martins Fontes, São Paulo

BACHELARD, Gaston

***O ar e os sonhos – ensaio sobre a imaginação do movimento, A terra e os devaneios da vontade, A terra***

1990, Editora Martins Fontes, São Paulo

BACHELARD, Gaston

***Os devaneios do repouso – ensaio sobre as imagens da intimidade***

1990, Editora Martins Fontes, São Paulo

BACHELARD, Gaston

***A água e os sonhos***

1997, Editora Martins Fontes, São Paulo

BACHELARD, Gaston

***A psicanálise do fogo***

1972, Editora Cor, Lisboa

BARTHES, Roland

***Aula***

2013, Editora Cultrix, São Paulo

DUARTE JR, João-Francisco

***Fundamentos estéticos da educação***

1988, Editora Papirus, Campinas

GARDNER, Howard

***As artes e o desenvolvimento humano***

1997, Artes Médicas, Porto Alegre

GARDNER, Howard

***Arte, mente e cérebro – um abordagem cognitiva da criatividade***

1999, ARTMED, Porto Alegre

GARDNER, Howard

***O verdadeiro, o belo e o bom***

1999, Editora Objetiva, Rio de Janeiro

LIMA, Lauro de Oliveira

***Dinâmica de Grupo no lar, na empresa, na escola***

1977, Editora VOZES, Petrópolis

LIMA, Lauro de Oliveira

***Pedagogia: reprodução ou transformação***

1982, Editora Brasiliense, São Paulo

LOYNÁS, Dulce Maria

***La hija pródiga***

1994, Editora Orphée, Paris

OSTROWER, Fayga

***Universos da arte***

1993, Editora Campus, Brasília

OSTROWER, Fayga

***Criatividade e processos de criação***

1997, Editora Vozes, Petrópolis

JUPIASSU, Hilton

***Para ler Bachelard***

1976, Editora Francisco Alves, Rio de Janeiro

VIGOTSKI, L. S

***Psicologia da arte***

1998, Editora Martins Fontes, São Paulo

*Campinas, verão de 2008*  
*Carlos Rodrigues Brandão*

***Este documento compõe uma sequência de escritos  
ao redor da educação popular.  
Não os pensei e nem os escrevi com preocupações acadêmicas.  
Eles são para serem lidos e dialogados  
como “exercícios livres de escrita”.  
Estão livres de cuidados preocupações científico-acadêmicas.  
E são rascunhos de escritos “atirados nas nuvens”  
e solidária e gratuitamente disponíveis para quem os queira ler,  
ou dar a eles uma qualquer destinação.  
As mesmas palavras e ideias  
poderão estar presentes em vários escritos.  
Outros escritos meus entre  
a literatura, a antropologia e a educação,  
podem ser também livre e gratuitamente acessados em:  
[www.apartilhadavida.com.br](http://www.apartilhadavida.com.br)***