

M. EUGÉNIA SIMÕES RAPOSO

**A CONSTRUÇÃO DA PESSOA:
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS**

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor
em Ciências da Educação / Educação e Desenvolvimento, pela Universidade Nova
de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia

**ORIENTADOR:
PROFESSOR DOUTOR JOAQUIM COELHO ROSA**

2004

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Coelho Rosa deixo alguns excertos do que consegui registrar em conversas e nos seminários na Faculdade. Essas conversas e os seus ensinamentos foram determinantes para a construção do meu pensamento e para a “aventura” de partir por muitos caminhos. Sem as memórias que fui registrando e que foram construindo o *puzzle*, cada peça ao encontro de uma dúvida, de um espaço por preencher, não me teria sido possível avançar no estudo.

Esta foi a melhor forma que encontrei para lhe agradecer.

Sensibilidade não é tanto a nossa capacidade de sentir as coisas mas a capacidade de sentir a nossa sensação sobre as coisas – é a sensibilidade que opera esta fusão do sentir das coisas; MAR – posso cheirá-lo, ouvi-lo, saboreá-lo: pode ser “apanhado” pelos meus cinco sentidos – a sensibilidade pode operar na fusão das diferentes sensações.

A sensibilidade em potência – ser as coisas e poder construir uma fantasia.

Nós humanos “somos como” – não diz o que os humanos são, mas aquilo que eles podem não ser (não posso florir, tenho uma infinidade de possibilidades, mas essa não tenho); nós, os humanos somos a possibilidade de sermos todas as coisas – quanto mais cheirmos, tocarmos ... (sendo os mais pobres à nascença, somos os que podemos ser mais ricos);

Uma educação estética, em sentido estrito, requer uma educação artística; dificilmente se aprecia Beethoven, se não há uma educação dos próprios sentidos.

Educar a sensibilidade é um registo indispensável para a educação da inteligência;



Aprender a expressar – capacidade de discorrer, expressar é o que constitui a própria experiência e a própria liberdade das pessoas – ou aprendemos a

construir a nossa própria história ou corremos o risco de perder a nossa própria individualidade.

Conhecer é conhecer uma certa forma das coisas – o que é importante é que conheçamos e nos identifiquemos com as coisas, qualquer que seja o modo como as coisas venham; a matéria é pouco importante.

Pensamos por interesse, não por estarmos apaixonados pela verdade ... exercícios de paciência; exercícios sobre nós mesmos; aprendemos sempre sobre nós mesmos ... fazer o percurso da sua sabedoria interior – pode ser partilhado.

O resultado de uma investigação é sempre o resultado de uma inteligibilidade, de uma procura de sentidos de fenómenos – a ciência não é um património, mas um processo de inteligibilidade da realidade.

Aos professores da Faculdade, em especial à Professora Teresa Ambrósio, pela aceitação do projecto, e à Professora Teresa Oliveira, por todo o apoio e confiança demonstrados, apresento os meus agradecimentos

Ao Ministério da Educação agradeço a concessão da Equiparação a Bolseiro, para a consecução do projecto apresentado.

Aos colegas da Escola Secundária Anselmo de Andrade, e em particular aos colegas do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico, deixo um agradecimento, pelo apoio pessoal e institucional.

Agradeço ainda aos meus colegas e amigos, em especial à Nair e ao Tomás, pelo incentivo e pela troca de ideias, à Ana Boavida, por me ter sugerido a investigação como uma possibilidade interessante, à Luísa Malheiro, cuja amizade remonta aos tempos do nosso mestrado, à São, antiga colega de mestrado, e actual colega de doutoramento, a quem deixo uma nota especial de apreço, por todo um percurso que mostrou que, a par e para além das preocupações académicas, pode construir-se uma amizade.

Finalmente, agradeço à minha família.

Aos meus pais, Cinda e Farinha, e aos meus sogros, Lurdes e Raposo, agradeço a alegria e o conforto da sua presença.

Às minhas filhas gémeas, Ana Rita e Bárbara, quero agradecer por continuarem a preencher o meu dia-a-dia, numa idade em que a liberdade chama e a serenidade nem sempre é fácil. À Bárbara agradeço ainda o apoio informático e o trabalho de secretariado; à Rita agradeço também os muitos telefonemas de saudade.

À minha filha Ana Mafalda devo um agradecimento muito especial (aliás, prometido) por todo o apoio “moral” e logístico (incluindo a preparação de refeições) e pelas muitas horas em que teve por companhia apenas os livros ou a televisão, para poder acompanhar-me (em São Pedro do Sul, em Santo André, na Foz do Arelho, locais para onde me retirei, por várias vezes, durante os períodos de férias escolares).

Ao Carlos agradeço o apoio na montagem final da tese; agradeço-lhe ainda por uma vida partilhada.

ÍNDICE

RESUMO.....	IX
INTRODUÇÃO GERAL	1
DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO E FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES TEÓRICAS, CONCEPTUAIS E METODOLÓGICAS	8
JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	8
ORGANIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO	13
ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL: A PROBLEMÁTICA GERAL DA INSCRIÇÃO DAS ARTES EM EDUCAÇÃO.....	18
DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO	25
DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS CENTRAIS DO ESTUDO	27
SOBRE O CONCEITO DE (CONSTRUÇÃO DA) PESSOA.....	30
SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/ESTÉTICA E ARTE/ESTÉTICA.....	39
SOBRE OS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA E COMPETÊNCIAS TRANVERSAIS	46
METODOLOGIA GERAL DA INVESTIGAÇÃO	51
FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS.....	53
OPÇÕES METODOLÓGICAS	59
PRESSUPOSTOS, QUESTÕES DE PARTIDA, OBJECTIVOS E DESENVOLVIMENTOS	67
OBJECTIVO GERAL	71
OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	71
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA ARTE E DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/ESTÉTICA	74
INTRODUÇÃO	74
Capítulo 1 – A Educação Artística no Contexto da Educação Formal	75
Nota Introdutória.....	75
1. A Educação Artística na Europa – Políticas e Orientações Gerais	77
2. Linhas e Projectos Europeus Significativos	79
2.1 As novas propostas em torno da educação no Reino Unido – um exemplo a favor das artes em educação	80
2.2. O projecto “All our Futures”	83

2.3. O projecto “MELINA”	88
3. A Educação Artística em Portugal – Orientações e Políticas Educativas	92
3. 1. Síntese histórica da educação artística em Portugal.....	92
3.1.1. Os primeiros marcos	94
3.1.2. Os anos setenta e o Movimento de Educação pela Arte	96
3.1.3. Os anos noventa e a Lei de Bases do Sistema Educativo.....	102
3.1.4. O Parecer nº 3 /98 do Conselho Nacional da Educação sobre o tema da educação artística	106
3.1.5. As propostas de revisão curricular para o ensino básico e secundário	118
3.1.6. As orientações e referências para a área da educação artística no “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais”	120
3.1.7. O relatório de trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura sobre a educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas	127
Nota Conclusiva	131
Capítulo 2 – A Educação Artística como Campo de Estudo em Portugal	137
Nota Introdutória.....	137
1. A arte e a acção expressiva.....	138
2. A arte e o acto de conhecimento humano	141
Nota Conclusiva	146
Capítulo 3 – As Relações entre Arte/Estética, Educação (Artística) e as Dimensões do Desenvolvimento Pessoal	147
Nota Introdutória.....	147
1. Síntese crítica das definições para os conceitos de arte / estética e educação artística	149
1.1. Definições para o conceito de “arte”	149
1.2. Definições para o conceito de “estética”	151
1.3. Definições para o conceito de “educação artística”	154
2. Arte / estética e construção de sentido.....	157
2.1. A temática da verdade - o contributo de Martin Heidegger	159
2.2. A temática da experiência - o contributo de Hans-Georg Gadamer.....	164
3. Arte/estética, educação e desenvolvimento pessoal.....	166
4. Algumas tendências no campo do "estético" e do "gosto" na sociedade actual	177
4.1. A problemática da "estetização" e a importância da "competência estética"	179
4.2. A standardização do gosto e a massificação das escolhas	184
4.3. O "valor" crescente da criatividade	189
Nota Conclusiva	190

CONCLUSÃO.....	193
PARTE II – CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO E OS NOVOS PAPÉIS DA ESCOLA NA SOCIEDADE ACTUAL: CONHECIMENTO/COMPETÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DA PESSOA.....	198
INTRODUÇÃO	198
Capítulo 1 – A Visão Antropocêntrica da Educação e do Desenvolvimento e a Importância do Desenvolvimento de Competências	200
Nota Introdutória.....	200
1. A relação arte/educação no contexto da sociedade actual	202
2. A construção da pessoa e da escola num mundo em mudança.....	207
2. 1. O sentido humano do saber vs. tecnicidade/racionalização	208
2.1.1. A relação educação/desenvolvimento	208
2.1.2. Uma nova visão do mundo	210
2.1.3. A reafirmação da confiança no homem – os limites da razão.....	213
2.1.4. O paradigma da complexidade e a valorização do sujeito	215
2.1.5. A recuperação da dimensão humana na escola	217
2.1.6. A importância de uma reforma do pensamento.....	219
2.1.7. Educar para a compreensão humana.....	221
2.1.8. O conhecimento como condição de poder e outros factores de exclusão.....	222
2.1.9. Os novos papéis da escola e a importância da produção de sentido	224
3. O desenvolvimento da pessoa e a construção do seu mundo.....	229
3.1. A construção do saber e do conhecimento.....	229
3.2. A relação conhecimento / realidade.....	229
3.3. A organização do pensamento	231
3.4. O desenvolvimento cognitivo / afectivo.....	233
3.5. A construção da pessoa.....	237
4. O papel da educação	243
4.1. A importância de contextualizar e globalizar os saberes.....	243
4.2. A importância da relação intelecto / afecto e o carácter complexo e “humano” do conhecimento	249
Nota conclusiva	253
Capítulo 2 – A Construção de Competências na Escola e para além da Escola .	256
Nota Introdutória.....	256
1. A problemática geral de abordagem das competências.....	257
2. A abordagem pedagógica e didáctica das competências	264
3. A abordagem das competências para a vida profissional e pessoal.....	274

4 . As competências emocionais.....	283
4.1. A importância dos sentimentos e das emoções na construção do conhecimento e comportamento humanos	284
4.2. Educar para as emoções: as competências necessárias ao bom desempenho pessoal e social.....	288
Nota Conclusiva	295
CAPÍTULO 3 – Uma nova concepção de educação e de escolaridade: fundamentos e novas perspectivas	297
Nota Introdutória.....	297
1. Conhecimento, competências transversais e construção da pessoa.....	298
2. A importância do desenvolvimento de competências transversais	301
3. Os novos papéis da educação e da escola	308
Nota Conclusiva	312
CONCLUSÃO.....	313
PARTE III – A CONSTRUÇÃO DA PESSOA: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	316
INTRODUÇÃO	316
Capítulo 1 – Conhecimento e Construção da Pessoa: As Competências Transversais como Competências Estéticas.....	318
Nota Introdutória.....	318
1. As actividades humanas: A importância da função e da atitude estéticas.....	320
2. A dimensão estética da relação complexa do homem com a realidade	325
2.1. Criação e compreensão humanas da realidade	327
2.2. A inteligência humana.....	330
2.3. O carácter multireferencial e multifacetado da relação do homem com a realidade.....	334
2.4. O papel da percepção na construção do sentido	336
2.5. O aspecto do prazer estético	338
3. As competências transversais/ estéticas: contributos para a definição de um novo olhar sobre a educação e a escola	341
Nota conclusiva	345
Capítulo 2 – A Intervenção Pedagógica das Artes no Processo Educativo	346
Nota Introdutória.....	346

1. Educar para a inteligência – educar para a sensibilidade	347
2. A aprendizagem nas artes	351
2.1. A educação dos sentidos e da sensibilidade	356
2.2. A percepção, a imaginação e a importância do prazer	360
2.3. Características e funções da representação	365
2.4. As actividades artísticas e o desenvolvimento de competências transversais	368
3. A aprendizagem com as artes	372
3.1. O que as artes ensinam: as funções cognitivas das artes	373
3.2. Educação artística e rendimento escolar	376
Nota Conclusiva	379
Capítulo 3 – Uma Escola com Arte(s)	381
Nota Introdutória.....	381
1. O que a educação pode aprender a partir das artes	382
1.1. O que a arte ensina.....	389
1.2. O que a educação pode aprender	397
2. A relação empática e de diálogo em arte e em educação.....	401
3. A educação como matriz do processo de desenvolvimento pessoal e humano	406
Nota Conclusiva	413
CONCLUSÃO.....	414
CONCLUSÃO GERAL	417
BIBLIOGRAFIA	433

RESUMO

O quadro geral da investigação é o da educação/desenvolvimento, considerando o conjunto de mudanças que caracteriza a sociedade actual e as suas implicações a vários níveis, designadamente ao nível da educação.

A investigação partiu do pressuposto de que a educação artística continua a ter um lugar pouco significativo no contexto dos sistemas educativos, embora, em termos da educação formal, o potencial das artes possa estar muito para além da actividade e do tempo escolar, com incidência no percurso individual de formação e de vida.

O objectivo geral do estudo é o de compreender e relacionar as potencialidades da educação artística na perspectiva do desenvolvimento de competências transversais e da construção da pessoa.

O objecto de estudo centra-se em três domínios, que se constituem em percursos de investigação: o da educação artística (estética), na perspectiva das suas potencialidades para a educação/formação dos jovens, do ponto de vista das orientações técnico-normativas, ao nível dos sistemas educativos, incluindo a síntese das diferentes abordagens enquanto campo de estudo, assim como a apresentação de um quadro geral que contempla diferentes relações entre arte/estética, educação e desenvolvimento pessoal, negociado entre várias áreas e referências teóricas; o das competências, considerando as possibilidades e a importância do desenvolvimento de competências e das competências transversais, em particular, no contexto de uma concepção diferente de educação que valoriza, especialmente, a construção da pessoa; o da construção da pessoa, atendendo à possibilidade de desenvolvimento de competências transversais e envolvendo a compreensão dos aspectos que antecipam as potencialidades de uma educação artística no quadro de uma nova concepção de educação e de escolaridade.

Do ponto de vista metodológico, optámos por uma abordagem multidisciplinar de natureza interpretativa, compreensiva, visando a criação de uma teoria consistente, que possa vir a ser um ponto de partida para novos problemas, outras teorias e, sobretudo, possa constituir o ponto de partida para o “pensar a educação”.

A investigação permitiu-nos concluir acerca do carácter polissémico e polivalente que acompanha os conceitos de arte e de estética. Relativamente ao conceito de educação artística, a análise crítica dos documentos de referência normativa e teórica, apresenta o valor das artes em educação como reflexo das expectativas da sociedade em face da educação e das artes, e dos benefícios das artes para a educação, sendo de reconhecer o carácter complementar e acessório que lhes é reconhecido nas práticas.

Desta conclusão releva o apontamento de que na escola e em sociedade prevalecem determinados modelos, com implicações a dois níveis. Por um lado, ao nível da sociedade, predomina o desejo de estetização, contrariado pela tendência para a estandardização, em termos do gosto e das escolhas que a própria sociedade favorece; por outro lado, na escola é fraco o investimento nas actividades que levam os alunos a pensar, a questionar e a tomar uma posição crítica, privilegiando-se a aquisição compartimentada de conteúdos por disciplinas ou áreas disciplinares, sendo que a partir de determinados efeitos são de esperar determinados resultados, considerando o sucesso escolar e a preparação para a vida futura.

Também para o conceito de competência, concluímos tratar-se de um conceito polissémico, polivalente e algo controverso; devemos ainda registar que o discurso sobre as competências tem proliferado ao nível da formação pessoal e profissional, e nas orientações sobre a reforma da escola e das práticas educativas .

Na tentativa de construirmos a nossa teoria, reorganizámos os conceitos de educação artística, competências transversais e construção da pessoa. A nossa proposta vai no sentido de que a construção da pessoa deve constituir o desígnio central de toda a educação, apontando para um trabalho estético de auto-produção, de produção de si mesmo e da própria vida. Sendo o conhecimento e a compreensão, condição da liberdade e dignidade humanas, faz sentido pensarmos na importância das artes em educação, atendendo ao conjunto das aprendizagens que toda a educação deve proporcionar. É este o sentido das disciplinas ditas intelectuais, no conjunto das quais a educação artística se afirma como essencial, com implicações ao nível das formas de pensamento e questionamento sobre o que nos rodeia, sobre nós mesmos, sobre a nossa condição de humanidade. As artes visam o conhecimento e a compreensão, envolvendo processos mentais complexos, o cognitivo e afectivo, o intelectual e o sensível. As competências transversais relacionam-se com os nossos olhares, concretizando-se no modo como os organizamos e transpomos, de forma criativa, na construção do conhecimento sobre o mundo e de nós mesmos, intervindo no processo da nossa “configuração” enquanto pessoas. O conhecimento, assim construído, é mediado pelos sentidos, organizado pelo pensamento, fazendo apelo à compreensão e antecipando possibilidades vastas de transformação. Ter possibilidades é ter muitos possíveis. É disso que se trata em educação, podendo afirmar-se que uma educação artística é condição da própria educação.

Com a investigação que realizámos, esperamos ter contribuído para o avanço nesta área, em termos do reconhecimento das potencialidades da educação artística para o desenvolvimento global dos jovens e da sua importância na educação formal e para além dela.

ABSTRACT

The general reference frame is the one of education/development, considering the set of changes, which characterizes our contemporary society and its implications in different domains, namely in the one of education.

The investigation is based on the assumption that art education still has a rather insignificant place in the context of educational systems, although in terms of formal education, the potential of the arts might be far beyond the activities and period of time of schooling, with implications in the individual path of formation and life.

The general aim of the study is to understand and relate the potentialities of art education in the perspective of transversal competencies and personal shaping.

The object studied focuses upon three domains which lead into courses of investigation: the one of art education (aesthetic), considering the technical-normative orientations, in the context of the educational system, including a synopsis of different approaches of art education as a research field, as well as the presentation of a general reference frame which stands for different relations between art/aesthetic, educational and personal development, negotiated among different areas and theoretical references; the one of competencies considering the possibilities and the importance of competencies, and particularly of transversal competencies, in the context of a different conception of education whose fundamental purpose is personal shaping; the one of the personal shaping, attending to the possibility of the development of transversal competencies and implicating the understanding of the aspects which anticipate the contributions of an art education in the domain of a new conception of education and scholarship.

The methodology is multidisciplinary, interpretative/comprehensive, aiming at the construction of a consistent theory that might lead to new problems, other theories and, fundamentally, that might constitute a starting point, as far as the “thinking in education” is concerned.

The investigation led us to conclude about the polyvalent character of the concepts of art and aesthetic, also admitting varied definitions. As for the concept of art education, the critical analysis of the documents of normative and theoretical reference reveals that the value of arts in education has reflected the expectations of society considering the value of education and arts and the benefits of arts for education, showing that there is evidence that the way it is assumed in practice has laid upon the idea that they are complementary and accessory.

This conclusion induces us to confront with the prevalent models in school and society, with implications at two levels. On the one hand, in society dominates the tendency to treat everything aesthetically, while we assist to another tendency to

standardization, in terms of the general taste and choices sustained by society. On the other hand, in school it is still feeble the investment in activities leading students to think, to question and to participate critically, by privileging the fragmented acquisition of contents organized according to the disciplines or disciplinary areas, and presupposing certain results by investing in certain effects, fostering academic achievement and preparation for future life.

We also concluded that the concept of competence admits varied definitions, being polyvalent and somehow controversial; the discourse about the competencies has enlarged in the area of personal development and training, as well as in the directories concerning changes in schooling and educational practices.

Aiming at forming our own theory, we rebuilt the concepts of art education, transversal competencies and personal shaping. Our proposal invests in the idea that personal shaping should be a central purpose of education, towards an aesthetic work of bringing out oneself, of shaping oneself and shaping its own life itself. Being knowledge and understanding a condition of human liberty and dignity, it makes sense to think of the importance of arts in education, in the whole of what students are expected to learn. This is what should be achieved in the disciplines named intellectual, in whose context artistic education must be seen as being essential, with implications in the forms of thinking and questioning about the environment, about ourselves, about our condition of humanity. The arts aim at knowledge and understanding, involving complex mental processes, the cognitive and the affective, the intellectual as well as the sensitive.

Transversal competencies relate to our seeing, showing in the way we organize and revert creatively in the construing of knowledge about the world and ourselves, by framing the process of our configuration as being a person. The knowledge, thus achieved, is mediated by senses, organized by thought, tending towards understanding and anticipating considerable possibilities of transformation. To have possibilities means having many things being possible. This is what education is about, being now possible to conclude that an education with artistry is a condition of education itself as a whole.

With this investigation, we hope we have contributed to improving this area, in terms of the recognition of the potentialities of art education within the global development of young people and the re-affirming of its importance in and beyond formal education.

INTRODUÇÃO GERAL

The problems of life are much more like the problems encountered in the arts. They are problems that seldom have a single correct solution; they are problems that are often subtle, occasionally ambiguous, and sometimes dilemma-like. One would think that schools that wanted to prepare students for life would employ tasks and problems similar to those found outside of schools. This is hardly the case.

A school's mission is wider than learning how to make a living. It is a place where students can learn how to make a life.

Elliot Eisner

No estudo, a abordagem das potencialidades das artes e de uma educação artística não se orienta exclusivamente por uma matriz filosófica, não tende para a literatura ou tem pendor poético, ainda que todos estes domínios sejam igualmente importantes e nos dêem interessantes contributos; partimos sim da convicção de que a arte pode ser trabalhada objectivamente em investigação e de que a educação na sua relação com a arte pode constituir-se como um campo de estudo com potencialidades progressivamente mais vastas, sendo que uma área privilegiada para este tipo de abordagem é a das ciências da educação.

A relação entre a arte e a escola, entre a arte e a educação e a cultura convergem no sentido da construção da pessoa, da sua valorização, nos caminhos que cruzam a arte e nos que se cruzam com a arte. A arte configura-se, então, como algo que atravessa todas as áreas do saber e da vida, podendo integrar diferentes dimensões. A ciência, a tecnologia, a filosofia, a arte e a espiritualidade tendem a aproximar-se, se admitirmos uma formação global e integradora do homem.

Um dos nossos argumentos a favor das artes em educação é o de que uma educação artística visa o conhecimento e a compreensão. Deste ponto de vista, podemos passar a incluir as disciplinas ligadas às artes em educação no âmbito das disciplinas “intelectuais”.

John Searle (1984) escreve que “o que todos nós visamos nas disciplinas intelectuais é conhecimento e compreensão. Existe apenas conhecimento e compreensão, quer o tenhamos na Matemática, na Crítica Literária, na História, na Física ou na Filosofia. Algumas disciplinas são mais sistemáticas do que outras, e poderíamos querer reservar para elas a palavra «Ciência»” (p. 16).

Teresa Ambrósio (2001) refere também que “a compreensão humana do que se conhece funda-se não apenas sobre a Ciência mas também sobre a Filosofia, a História, a Literatura, as Artes. Sobre o alargamento da consciência e do conhecimento de si” (p. 48).

A relação cérebro e espírito¹ ou a relação corpo-mente² resolve, em certa medida, a controvérsia que tem separado o que é do domínio do sensível do que é do domínio do intelectual, nomeadamente na fundamentação do primado das disciplinas ditas científicas, nas várias abordagens sobre a natureza e a condição do homem. O ideal será pensarmos que o intelectual e o sensível, razão e emoção, cérebro e espírito, corpo e mente, se interligam, e que, tanto em ciência como em arte, tanto na escola como na vida existem seres que apresentam, simultaneamente, as facetas que tradicionalmente se afastam, mas afinal se complementam, a primeira apelando ao lado menos racional do homem, às paixões, ao desregramento, a segunda à racionalidade, a de “*demens*” e a de “*sapiens*”³. Este será um ponto de partida para passarmos a considerar que o que é do domínio da arte não é necessariamente transcendente, marginal, nem tão-pouco coisa de sábios. Talvez possamos apenas dizer que, pondo de lado exigências de perícia, nomeadamente quando se trata de crítica de arte, a arte é sempre coisa de amadores. O “*amateur* é o amante (*amatore*) daquilo que conhece e interpreta”, utilizando a ideia de George Steiner (1993, p. 21). A perspectiva que, no nosso estudo, considera a relação entre arte e a educação, convergindo na construção da pessoa, parte de uma concepção ampla sobre o que é o conhecimento e sobre o que é a educação, com enfoque em uma noção de “pessoa” relacionada com a ideia de “pessoa humana” que pelo conhecimento progressivamente mais vasto sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta é capaz de se transformar e de transformar. Este ponto de vista aponta para uma concepção ampla de educação que se liga à ideia de desenvolvimento como matriz essencial do desenvolvimento humano, em toda a sua dimensão. A pessoa é, aqui, “sujeito” da sua própria formação e “sujeito” da sua própria vida, isto é, é capaz de se auto-produzir, de transformar o meio em mundo e a vida em existência, podendo, a cada momento, transformar e transformar-se. A construção de si é a finalidade em si mesma que impele o homem no sentido da sua construção; o conhecimento de si (feito do encontro com o “outro”) permitir-lhe-á estabelecer novas relações, *inclusive*, intervir no domínio do social ou no do cultural, mas o aspecto

¹ Cf. Edgar Morin, 1996.

² Cf. Karl Popper, 1992, 1996 e John Searle, 1984.

³ Cf. “*Homo demens*” e “*homo sapiens*” em Edgar Morin, 1999^a, 1996.

essencial será sempre o da sua própria construção pessoal. A construção da pessoa liga-se, particularmente, ao desenvolvimento e actualização de todas as suas potencialidades, num universo onde se definem de forma dinâmica e complexa múltiplas condições do desenvolvimento humano. Para além das condições de natureza económica, política, social, destacam-se as que, no quadro da educação, se relacionam com a construção da pessoa e que inscrevem o conhecimento no processo de desenvolvimento pessoal. O desenvolvimento humano subscreve, assim, uma relação que integra a pessoa enquanto sujeito da sua aprendizagem e sujeito no mundo, autor da sua própria vida e do seu processo de construção pessoal.

Nesta perspectiva, a arte inscreve-se na linha da construção da pessoa, por via da importância da construção do conhecimento, segundo uma linha que associa o saber à sensibilidade, na procura da compreensão do mundo e da existência. Saber, sentido e ser interligam-se numa linha que é a do desenvolvimento pessoal (e humano) e a do desenvolvimento estético.

A apreciação estética do mundo e da vida pressupõe, tal como acontece no caso da obra de arte, processos mentais complexos que envolvem tanto a emoção como a razão e determinadas competências que, em educação e para a vida, são fundamentais, podendo ser determinantes ao nível do que somos, de como entendemos o que somos e do que projectamos ser. As competências transversais são competências que, devendo atravessar a vida, devem atravessar a escola e o currículo (por isso são competências transversais), estando implicadas ao nível do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do poder-ser, sendo essenciais para o processo de construção da pessoa.

As potencialidades das artes em educação podem levar-nos a questionar tanto o papel das artes como o da educação. Podíamos aqui falar simplesmente nas possibilidades que a escola deve oferecer para que cada um possa encontrar em si e desenvolver o que tem de potencial artístico, e que, nunca ou dificilmente, encontra condições para se revelar, ficando, assim, o potencial e o artista por descobrir. Mas o que acreditamos é que as artes e o seu potencial nos chamam à aventura de pensarmos em “uma escola de artistas”, não (necessariamente) de artistas profissionais, mas dos que são capazes de encontrar nas linhas dispersas da vida os caminhos que ajudam a configurá-la, entre o pensamento e o sentimento, entre o intelecto e o afecto, entre a razão e a emoção; entram aqui quaisquer contributos, vindos de quaisquer áreas, na procura de uma compreensão que parte da nossa

vontade e do nosso desejo de penetrar no mundo, para assim o podermos descobrir. A própria condição humana joga-se nesta possibilidade de configurações que permite a cada homem, pela compreensão, tornar-se naquilo que é e pode ainda vir a ser, podendo, assim, participar co-operativamente num desenho mais vasto que é o da própria humanidade ⁴. Uma educação artística oferece possibilidades vastas para que o que, em cada um de nós, há de Leonardo da Vinci nos possa (a todos nós) surpreender.

O nosso cérebro é construído a partir de material hereditário e igualmente em função dos acasos da nossa vida embrionária, das nossas experiências embrionárias e das nossas aprendizagens. Quando se fala de uma aptidão especial, no caso do artista, há que tomar em consideração estes aspectos. “Pertence desde logo ao artista fazer frutificar este dom. Isto exige, de facto, esforços, sofrimento, conflitos, um envolvimento de todos os dias, e muito trabalho” (Roger Vigouroux, 1999, p. 288). Diremos, talvez, que cabe a todo o homem desenvolver este dom. As possibilidades artísticas são comuns a todos nós, humanos.

O estudo de Roger Vigouroux vem mostrar que, mesmo nos casos dos indivíduos atingidos por uma grave deterioração intelectual, ainda assim se mantém uma relativa conservação das possibilidades artísticas. “Da mesma forma o sentimento estético só se extingue quando alterações cerebrais alargadas destroem a personalidade única e insubstituível do ser. Ele só desaparece quando desaparece o que faz de cada um de nós um ser humano. A arte só morre com o artista” (p. 290). Podemos depreender destas palavras que em todos nós há, mais uma vez, um artista, sendo esta a faceta que nos define como verdadeiramente humanos e à arte como fundamento da própria vida. Mas há também a considerar que, do ponto de vista da história individual da capacidade estética, os elementos mais importantes, para além do património genético, são constituídos pela aprendizagem e pelos ambientes afectivos e artísticos. A criatividade artística remete também para uma dinâmica evolutiva que nos faz pensar na importância de atendermos ao que há que procurar compreender e incentivar, e não reprimir ou espartilhar, nas diferentes fases de desenvolvimento mental da criança. Deste ponto de vista, uma educação artística

⁴ Edgar Morin (2002) define a “Humanidade” como “consciência comum e solidariedade planetária do género humano”; a ideia é a de que a espécie humana, sem deixar de ser uma “instância *biológico-reprodutora* do humano”, se desenvolva e evolua, com base na colaboração dos indivíduos e das sociedades, no sentido dessa “Humanidade”. A “Humanidade” passou de uma noção ideal a uma “comunidade de destino”, sendo que “só a consciência desta comunidade pode conduzi-la a uma comunidade de vida” (p. 122). A “Humanidade” deve assumir-se como uma noção ética, “é o que deve ser realizado por todos e em cada um”.

pressupõe a possibilidade de contacto com as artes, com os materiais e as técnicas que lhes são específicos, assim como uma educação dos sentidos e da sensibilidade, a criação e a apreciação da arte.

O termo “educação artística” e o termo “educação estética” podem aplicar-se em simultâneo ou separadamente à educação. Uma concepção diferente de educação e a possibilidade de uma educação ser estética/artística podem ser discutidas de forma paralela e interdependente.

Uma educação artística pressupõe o trabalho com, nas, pelas e para as artes, a possibilidade de contacto e interacção com as artes, com os materiais e técnicas que lhe são próprios, a aprendizagem dos conteúdos e métodos que lhe são específicos. Uma educação estética alarga-se a horizontes mais vastos, que, abrangendo o domínio do artístico, não se lhe limitam. O estético não se restringe a um ideal de beleza; pode implicar uma concepção de vida, um modo de estar, versões do mundo, e implicar-se ao nível das dimensões prática e teórica, no contexto das quais as nossas escolhas, decisões e acções se organizam.

A ideia geral de que a educação/formação na área das artes é essencial para as áreas disciplinares que lhes são específicas, podendo ter implicações ao nível das outras áreas, e contribuir para o percurso geral de formação e de vida dos alunos e para o seu desenvolvimento global, atendendo, em particular, à dimensão do pensamento e comportamento humanos, funda a ideia de uma educação artística como estética. O desenvolvimento da inteligência, da qual a sensibilidade é um registo importante, é aqui um aspecto essencial; são-no igualmente o questionamento e a reflexividade como condição da compreensão (humana) da realidade.

As actuais concepções sobre a aprendizagem apontam para uma escola de saberes e competências, onde, para além do que é tradicionalmente do domínio disciplinar e lhe é específico, há lugar para a pessoa encarada na sua globalidade, bem como para o desenvolvimento de competências que a preparam não só para as áreas de estudo, como também para a vida, podendo ser transferidas e utilizadas em diferentes situações, mobilizando aspectos psicológicos (cognitivos e afectivos) e aspectos do comportamento social. Neste novo contexto, a educação artística pode ter um papel importante.

Atendendo às perspectivas enunciadas, os contributos de uma educação artística são considerados, no sentido de esta área poder constituir uma área de aprendizagem essencial, atendendo ao conjunto das aprendizagens que a educação

formal deve proporcionar. Os conteúdos e métodos específicos desta área podem revelar-se importantes ao nível das outras áreas, considerando a possibilidade de relacionar saberes, de transferir estratégias e competências, e a importância do desenvolvimento de uma inteligência geral, capaz de facilitar uma compreensão global sobre as situações e a resolução de problemas, o desenvolvimento da consciência e o exercício do pensamento. Deste ponto de vista, pensar a arte em educação é considerar também as potencialidades das artes ao nível dos processos e mecanismos de construção de conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência, sendo, assim, uma educação artística condição de possibilidade da própria condição humana e condição de pensamento e comportamento humanos. Finalmente, ponderar o papel das artes em educação pode levar-nos a reconhecer o contributo global da formação estética e artística para a educação e a repensar os papéis da própria educação.

Concluindo, e falando de educação (artística) ⁵, educar para a sensibilidade é educar para a inteligência, o que significa que toda a educação deve atender a este registo. Uma educação é sempre uma educação artística, na medida em que deve assegurar essa possibilidade que funda na compreensão do que nos rodeia e do nosso lugar no mundo a construção do conhecimento como condição da construção da pessoa.

O resultado objectivo da educação – a obra produzida – deve ser, em educação, não o conhecimento em si mesmo, mas o conhecimento implicado com a pessoa que dele se apropria e, assim, se transforma, podendo transformar o mundo. Conhecer envolve o pensamento, ou ainda, como assinala Adalberto Dias de Carvalho (2001), “temos mesmo de pensar o pensamento – e não tanto conhecê-lo” (p. 47), e, como Karl Popper (1999) refere, quando falamos do pensamento, devemos evocar também a ideia de «orientação no mundo», que é essa capacidade fundamental para o exercício do pensamento. De que se trata? É, em suma, a aptidão para encontrarmos o nosso caminho no mundo” (p. 23).

Finalmente, a favor da educação, do pensamento e da arte, podemos invocar as palavras de George Steiner (1990), na sua introdução ao pensamento de Heidegger:

Quando o pensamento acontece no íntimo do homem, envolve muito mais do que o «espírito» ou «cérebro» - conceitos inexoravelmente limitados pelo prestígio da

⁵ O uso de parêntesis releva a discussão de quais devem ser os objectivos da educação, que, neste estudo, é também objecto geral do nosso interesse.

lógica e do método científico. Implica o que o grande místico Meister [sic] Eckhardt denominou *das Seelenfünkeln*, a «pequena centelha ou brasa viva da alma» e que Heidegger designará por «coração». (...) O *cor*, *cordis*, que quer dizer «coração», é central para esse processo ou acto de «re-cordar» que inspira, ilumina/ascende o pensamento genuíno. Contudo, há outro jogo de palavras que é decisivo, e também ele tem a sua origem na linguagem mística e quietista. *Das denken dankt*: «o pensamento agradece» [lema pietista do século dezassete]. No seu carácter mais penetrante, o exercício do pensamento é um exercício de grata aquiescência no Ser. Inexoravelmente, jubilosamente, uma tal aquiescência é dar graças pelo que foi posto à nossa guarda, pela luz na clareira. Mas, mais ainda que o pensador, são o grande artista e o poeta que são os que verdadeiramente celebram.

(p. 112)

DESCRIÇÃO GERAL DO ESTUDO E FUNDAMENTAÇÃO DAS OPÇÕES TEÓRICAS, CONCEPTUAIS E METODOLÓGICAS

JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

When we do research what we see reflected is ourselves located in our biography and culture.

Robin Usher

The human quest for truth is always framed by metaphors of mind.
Richard Courtney

Antes de avançarmos na investigação, devemos começar por esclarecer quais são as bases de que partimos e o que nos motivou. Em primeiro lugar, embora a arte tenha tudo a ver com cada um de nós e sejamos, em particular, apreciadores de arte, não somos artistas, no sentido tradicional do termo, nem temos qualquer ligação especial a uma dada expressão artística. O que nos motivou, para além do referido envolvimento pessoal com tudo o que é arte, foi o trabalho que desenvolvemos, em domínios do ensino básico e secundário que, não estando directamente relacionados com áreas ligadas às artes, nos permitiu perceber que a arte pode marcar a diferença na vida dos alunos e das escolas. Esta perspectiva defende que a escola é o local privilegiado para facilitar a capacidade de educar a dúvida, proporcionando o desenvolvimento da capacidade criativa e a possibilidade de nos tornarmos mais solidários quer ao nível das relações humanas, quer ao nível da relação com o conhecimento. O prazer de estar com os outros, o prazer intelectual, fazem com que a escola se torne necessária para as nossas vidas, a presente e a futura, criando condições para que uma dada relação com a aprendizagem possa prolongar-se pela vida. A arte pode proporcionar-nos tudo isto, devendo ser fundamental ao nível do entendimento e do comportamento humanos. Deste ponto de vista, pensamos que a arte pode contribuir para a educação e que a educação deve, prioritariamente, favorecer a construção da pessoa, razão pela qual uma educação artística faz todo o sentido.

Partimos para o estudo com a consciência de que se tratava de um desafio. Os significados da arte na educação são tão pouco valorizados, que ou são estranhos, em grande parte das escolas (à excepção das artes visuais), ou passam despercebidos, limitando-se a actividades dispersas. Por outro lado, as artes e os aspectos que lhes estão associados são vistos como coisas que pertencem a um mundo de especialistas, razão pela qual a maioria dos professores e das escolas considera que não fazem parte do seu mundo e muito menos das suas funções. Quanto à investigação, o problema coloca-se não só em termos da importância da pesquisa ⁶ nesta área, como em termos da validade dos métodos e do interesse dos resultados, em particular tratando-se da relação entre as artes e a educação. Richard Courtney (1997) escreve que “being part of contemporary research in arts and education is an exciting business”, concluindo que “the excitement may be because arts education came late to the problem of research” (p. 125). Segundo o autor, o que é verdadeiramente importante é que a pesquisa se relacione com problemas que nos tocam enquanto humanos e que reuna as condições que lhe assegurem o carácter de validade e de rigor necessários a toda a investigação; deve ainda merecer o respeito daqueles a quem se destina:

The best way to protect what has already been won on our behalf is to ensure that our enquiries are both significant and rigorous. Research must be meaningful: it must address the large and important issues that have significance to us as human beings. But it must also be so executed that those to whom it is directed (our clients, examiners, colleagues, all the research community) can respect it. Without that respect the inquiry is not worth a great deal.
(p. 125)

Se considerarmos que a relação entre a arte e a escola, entre a arte e a educação e a cultura convergem no sentido da construção da pessoa, da sua valorização, nos caminhos que cruzam a arte e nos que se cruzam com a arte, então, a arte configura-se como algo que deve atravessar todas as áreas do saber e da vida, podendo integrar diferentes dimensões, sendo uma delas a investigação, num mundo em que a incerteza e o desejo da descoberta estão presentes a cada momento.

A arte detém ainda o condão de nos deixar surpreender, aproximando-se também, e por isso mesmo, da própria ciência. No estudo em questão, e dado que a arte não constitui a nossa área de formação específica, trata-se de um investimento

⁶ Richard Courtney (1997) define a pesquisa (‘research’) como “a precise approach to the problematic which allows us to say, ‘this is the case’”.

que implica riscos e problemas acrescidos. Devemos, portanto, esclarecer que assumimos o risco, considerando que todo o problema tem o seu lado difícil mas detém potencial (apoiando-nos em Karl Popper, 1992). Além disso, tal como na arte, também na investigação se recebe muito mais do que aquilo que se dá ⁷, o que connosco aconteceu quer a nível académico e profissional, quer a nível pessoal.

Embora grande parte dos países europeus tenha já iniciado processos significativos das artes na educação formal dos jovens ⁸, a educação artística continua ainda a ter um lugar pouco significativo quer no contexto dos sistemas educativos, nomeadamente em termos da inscrição curricular das artes, quer no campo da investigação. Em países, como os Estados Unidos, o reconhecimento, progressivamente mais vasto, das potencialidades das artes tem estado na base de interessante projectos, embora o estatuto das artes em educação relativamente às outras disciplinas continue a suscitar amplos debates ⁹. Os benefícios das artes dificilmente podem ser testados e comprovados. Além disso, não se evidencia, com implicações a curto prazo, uma relação directa entre os investimentos feitos e os resultados esperados. Em face desta situação, existem múltiplos obstáculos à implementação das artes em contexto escolar ¹⁰.

Estes indícios apontam, em geral, para a necessidade de repensar a importância da inscrição curricular das áreas das artes, a par das outras disciplinas, assim como a própria concepção de educação artística e de educação em geral; a relevância da investigação nestas áreas e os métodos de pesquisa a adoptar são, igualmente, aspectos que merecem consideração.

Com a presente investigação esperamos contribuir para o avanço nesta área, em termos do reconhecimento das potencialidades da educação artística ao nível do desenvolvimento global dos jovens e da sua importância na educação formal e para além dela. Uma atenção particular é dada às mudanças que têm vindo a

⁷ Karl Popper (1997) aponta o potencial da investigação e do próprio processo de escrita ou de criação de qualquer obra; o produto final está sempre para além do que inicialmente o autor tinha previsto; Karl Popper refere o seu próprio caso e os de Einstein e Haydn, nas respectivas áreas de trabalho; cf. p. 250.

⁸ Um dos casos significativos é o do Reino Unido (cf. "All Our Futures"). A Grécia apresenta também projectos interessantes (cf. "Melina Project").

⁹ Um exemplo é o "Project Zero" de Harvard.

¹⁰ Um dos aspectos centrais em torno do debate sobre as artes em contexto escolar relaciona-se com as expectativas quanto aos seus contributos para as outras disciplinas. Eric Jensen (2001) coloca a questão da seguinte forma: "Art advocates are constantly being asked to show evidence that, for example, music improves math scores. Let's turn that round: Does math improve music? No one asks the question, "Does math improve the arts? Does science improve reading? Does English actually improve the mind, or does it only serve as an accumulation of snobbish bravado?" The fact is, we have historically assumed that other disciplines (excluding art) are valuable; yet they are not held to the same level of scrutiny to which art is now being held" (p. vii).

ocorrer na área da educação artística, aos vários níveis, da teoria e da investigação às políticas e às práticas. O estudo fundamenta ainda a importância da inscrição curricular das artes, discutindo algumas das razões pelas quais as artes têm sido tradicionalmente desfavorecidas em contexto escolar. As principais linhas de desenvolvimento do estudo relacionam-se com as potencialidades de uma educação artística, do ponto de vista das múltiplas implicações das artes em educação, nomeadamente, ao nível da aprendizagem e da produção do conhecimento, em geral, e, por essa via, ao nível do desenvolvimento pessoal. Esta perspectiva sustenta uma concepção de educação que converge no sentido da construção da pessoa e da construção (humana) do conhecimento como condição da sua inscrição no mundo e condição do próprio desenvolvimento humano. A educação funciona, assim, como matriz fundamental desse processo.

O quadro geral de que partimos integra os aspectos que definem as principais potencialidades e desafios da sociedade actual e do mundo contemporâneo e reconhece a importância de uma nova concepção de educação e de escolaridade.

Pensar a vida sem arte parece-nos impossível, podendo esta perspectiva aplicar-se à educação. George Steiner (1993) escreve que “sem a arte, a forma permaneceria por achar, e a estranheza sem voz no silêncio da pedra” (p. 130). Também nós pensamos que teríamos dificuldade em encontrar-nos e estranharíamos um mundo sem estranhos, sem apelo ao esforço necessário à descoberta do sentido e do sentido do sentido que nos coloca face a nós próprios e aos desígnios da vida e da existência. Mas estamos, mais uma vez, de acordo com o autor quando esclarece que o problema estará precisamente em que “tal como esquece ou recalca as tendências criadoras da infância, a imensa maioria da humanidade só muito raramente experimenta a solicitação da literatura e das artes. Ou só responde a essa solicitação do modo mais efémero e narcótico” (p. 140).

O que nos leva a acreditar, na maioria das vezes com ingenuidade ou complacência, que cada criança é um artista é o que a sua obra tem em si de mais forte, a simplicidade e a espontaneidade, que nos fazem recordar a nossa própria simplicidade e a espontaneidade (talvez a verdade) perdidas.

Ainda assim, e porque acreditamos que há que fazer ressaltar as tais tendências criadoras da infância que queremos frequentemente esquecer, deixamos aqui um poema de Almada Negreiros como pretexto para a descoberta das nossas *suspeitas* acerca da arte e da pessoa:

Pede-se a uma criança: desenhe uma flor! Dá-se-lhe papel e lápis. A criança vai sentar-se no outro canto da sala onde não há mais ninguém.

Passado algum tempo o papel está cheio de linhas. Umas numa direcção, outras noutra; umas mais carregadas, outras mais leves; umas mais fáceis, outras mais custosas. A criança quis tanta força em certas linhas que o papel quase que não resistiu.

Outras eram tão delicadas que apenas o peso do lápis já era de mais.

Depois a criança vem mostrar essas linhas às pessoas: uma flor!

As pessoas não acham parecidas essas linhas com as de uma flor!

Contudo, a palavra flor andou por dentro da criança, da cabeça para o coração e do coração para a cabeça, à procura das linhas com que se faz uma flor, e a criança pôs no papel algumas dessas linhas, ou todas. Talvez as tivesse posto fora dos seus lugares, mas são aquelas as linhas com que Deus faz uma flor.

(A Invenção do Dia Claro)

ORGANIZAÇÃO GERAL DO ESTUDO

O estudo organizar-se-á em três partes centrais (Parte I, Parte II, Parte III), antecedidas por uma parte que apresenta e prepara as principais linhas de desenvolvimento do estudo. As Partes I, II e III estruturadas em temas e sub-temas, apresentam os resultados da investigação, de acordo com os domínios definidos para o estudo, devendo cada uma delas dar resposta, respectivamente, a cada um dos três objectivos específicos definidos. A progressão no estudo, com vista ao objectivo final, far-se-á segundo a linha de progressão que, de forma circular, vai interligando e entrecruzando as três partes e as respectivas conclusões. A conclusão final deverá responder ao objectivo geral enunciado para a investigação.

A Parte introdutória apresenta, sequencialmente, os aspectos relativos à organização sinóptica e estrutural da tese e de fundamentação das opções conceptuais e metodológicas; trata-se de um trabalho de apresentação das principais ideias fundadoras da pesquisa que preparam o desenvolvimento do corpo do estudo. Esta parte inclui a justificação do estudo e a sua organização geral, o enquadramento teórico e conceptual do estudo, sublinhando a problemática geral da inscrição das artes em educação, a definição do objecto de estudo e dos conceitos centrais, assim como a metodologia geral da investigação, com enfoque nos aspectos relacionados com a fundamentação das opções metodológicas e a explicitação do quadro geral da pesquisa.

Na Parte I, as linhas de desenvolvimento do trabalho relacionam-se com a construção da relação educação artística/estética e desenvolvimento pessoal, sendo os conceitos centrais os de arte/estética, educação estética/artística e desenvolvimento estético/desenvolvimento pessoal.

Esta Parte organiza-se em três capítulos. O primeiro capítulo trata da educação artística no contexto da educação formal (o contexto português, o contexto europeu), apresentando as principais linhas de definição da educação artística, no quadro do sistema educativo, uma síntese histórica das tendências em Portugal, atendendo a orientações e políticas educativas. Este capítulo engloba também a apresentação de alguns projectos significativos a nível europeu, com incidência nos aspectos que se referem às políticas e orientações gerais em se

fundam. O capítulo dois introduz algumas das abordagens da educação artística como campo de estudo. O terceiro capítulo inclui uma síntese crítica das definições para os conceitos de arte/estética e educação artística na literatura em geral, sendo estabelecida uma relação entre estes conceitos e o de desenvolvimento pessoal. O conceito de construção da pessoa emerge no quadro desta relação. Este capítulo apresenta uma síntese das principais ideias e uma conclusão crítica, antecipando os desenvolvimentos subsequentes relativamente à nossa proposta que relaciona a educação artística e o desenvolvimento de competências transversais na perspectiva da construção da pessoa.

A Parte II do estudo inclui também três capítulos, sendo que as principais linhas de desenvolvimento seguem a relação entre conhecimento/competências e construção da pessoa. São conceitos centrais: aprendizagem/(construção do) conhecimento; (construção da) pessoa; competências/competências transversais; educação/formação.

O primeiro capítulo apresenta uma caracterização da sociedade actual, apresentando as principais potencialidades e desafios, e desenvolve o tema da visão antropocêntrica da educação e do desenvolvimento que sustenta os desenvolvimentos posteriores acerca da interdependência dos aspectos que caracterizam a relação entre a construção do conhecimento e construção da pessoa, relevando a actividade do pensamento, da consciência e da inteligência, as condições da liberdade e da dignidade humanas. O capítulo dois trata da problemática das competências, com lugar de destaque para as competências transversais, que são abordadas segundo a perspectiva de orientação para a vida profissional e pessoal, a perspectiva de orientação pedagógica e didáctica e a perspectiva de orientação para as emoções e a sua auto-regulação. Com base nestas diferentes abordagens, apresentamos a nossa concepção e os fundamentos teóricos que inscrevem as competências transversais como essenciais no contexto de uma nova concepção de educação/formação, assim como do ponto de vista de uma concepção diferente de escolaridade (com implicações ao nível da organização curricular e atendendo às prioridades das diferentes áreas e à importância das competências na construção do conhecimento e da pessoa). O terceiro capítulo desta segunda parte discute os fundamentos que assistem à concepção de educação e de escolaridade proposta, antecipando os contributos de uma educação artística.

A Parte III inclui três capítulos que tratam, especificamente, da problemática da inscrição das artes em educação, do ponto de vista das suas potencialidades e atendendo à discussão e fundamentação teórica e conceptual deste ponto central. As grandes linhas de desenvolvimento assentam na relação entre educação artística, competências transversais e construção da pessoa, fechando-se o círculo, desde o início proposto e cujas etapas, traduzidas nas linhas de desenvolvimento de cada uma das partes anteriores, se foram concretizando à medida que o estudo foi evoluindo e as ideias se foram tornando consistentes e consequentes.

Os conceitos que têm destaque são os de arte/estética na sua relação com a dimensão artístico-estética que entendemos dever presidir a toda a educação (fundando o “nosso” conceito de “educação artística”). Nesta parte retoma-se o fio condutor de todo o estudo, ou seja, a ideia de que a escola e a educação devem estar, prioritariamente, empenhadas na construção da pessoa, o que pressupõe uma atenção especial a todas as componentes de formação implicadas nesta dimensão.

No primeiro capítulo discute-se a ideia de que a arte entra na linha da construção da pessoa, por via do conhecimento e da compreensão do mundo e da existência, antecipando a definição da educação artística como estética e dando ênfase à dimensão ontológica da arte e da educação. A sensibilidade, como registo da inteligência, conjuga intelectual e sensível (sensorial/sensitivo e cognitivo), pressupondo processos mentais complexos que interligam razão e emoção e determinadas competências estéticas que, por se ligarem à compreensão do mundo e da vida, devem ser-lhes transversais. Este capítulo apresenta ainda a importância da função e da atitude estéticas nas actividades humanas, assim como a importância das competências transversais (estéticas), ao nível do entendimento e comportamento humanos. Quanto à “pessoa” sublinha-se, no geral, o aspecto da auto-produção, e, em particular, em educação, a importância de ser o aluno a construir o seu próprio percurso de aprendizagem e de vida, com enfoque nas competências transversais que intervêm neste processo de construção. O segundo capítulo discute o papel das artes no sentido da sua intervenção pedagógica no processo educativo, nomeadamente, sublinhando que os métodos e os conteúdos usados nas artes podem servir outras disciplinas quer ao nível da organização do pensamento e da acção, quer do ponto de vista dos métodos e estratégias usados no estudo e na organização da aprendizagem, quer ainda ao nível do re-conhecimento da satisfação que resulta do contacto e do trabalho com as artes, traduzindo a possibilidade de construção de um conjunto de competências que podem ficar para a

vida e atravessá-la e devem, por isso mesmo, atravessar o percurso de formação dos alunos, pelo qual é particularmente responsável a escola. Educação artística e conhecimento (humano) estão no centro de todo o debate, neste capítulo. Quando se trata da educação artística, devemos manter presente que é importante aprender a apreciar (ver, ouvir, sentir, tocar, é essencial; é igualmente importante facilitar o contacto com a arte e educar os sentidos, tal como a sensibilidade, sendo que a sensibilidade implica o nosso pensar sobre as nossas próprias sensações, sobre nós mesmos, sobre os outros e o que nos rodeia, questionando a nossa relação com o mundo. O terceiro capítulo retoma a ideia de que uma educação artística (estética) enuncia uma escola de possibilidades, uma educação centrada na pessoa e no desenvolvimento de todas as suas potencialidades, com implicações ao nível do próprio processo do desenvolvimento (humano) e da construção de uma concepção de educação como matriz fundamental desse processo de desenvolvimento.

Este capítulo desenvolve-se de acordo com três grandes linhas. A primeira é a de que pensar a arte em educação é considerar a importância da educação artística, cujos conteúdos e métodos devem ser considerados ao nível do desenvolvimento de conhecimentos e competências específicos, podendo ainda ser considerados ao nível dos contributos para o desenvolvimento das aprendizagens nas outras áreas, constituindo, assim, o domínio das artes uma área essencial de formação que a educação formal deve considerar.

A segunda linha de desenvolvimento aponta para que pensar a arte em educação é também compreender a importância das artes ao nível dos processos e mecanismos de construção de conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência, sendo, assim, uma educação artística condição de possibilidade da própria condição humana e condição de pensamento e comportamento humanos. Deste ponto de vista, uma educação artística atende à possibilidade de expressão e, em especial, à da expressividade (o efeito produzido e o efeito da obra produzida em nós), privilegia a comunicação, o diálogo, e funda na compreensão humana do que nos rodeia e das suas qualidades a possibilidade de novos olhares, de outros modos de ver e estar, investe no “tornar(-se)”, no “poder-ser”, na transformação do ausente em presente, do presente em outro modo de presença, na transformação do nosso modo de ser, apela à actividade do pensamento, à inteligência, mobilizando a consciência, sustém a beleza e funda a satisfação como prazer de acção e de liberdade, de aproximação aos outros; esta compreensão prende-nos aos outros

homens e eleva-nos, em simultâneo, na tentativa da superação da nossa condição de humanidade.

A terceira linha de desenvolvimento aponta para que pensar a arte em educação é compreender que uma educação artística, na sua dimensão de desenvolvimento global da dimensão artístico-estética, deve ser entendida como contributo global da formação estética e artística para a educação. Um aspecto central neste capítulo é o que relaciona educação artística e condição humana, sublinhando a educação como matriz do próprio processo de desenvolvimento humano.

No final do trabalho deverá ter ficado claro que é da escola e de educação que também queremos ocupar-nos quando falamos em educação artística; é prioritariamente de educação e da escola que falamos sempre que tratamos da educação artística, já que uma ideia fundamental que irá orientar o desenvolvimento do estudo será o de que a educação não é educação, se não for artística. Esta ideia, foi, em termos gerais, desde o início, o fio condutor do nosso pensamento, dela decorrendo todo o questionamento, toda a controvérsia, toda a análise dos diferentes pontos de vista acerca de ser ou não possível relacionar arte – educação – competências transversais, inscrevendo a arte na linha da construção da pessoa. Será precisamente da consistência desta relação que deverá decorrer essa compreensão.

Cabe à escola repensar-se enquanto escola de possibilidades e de pessoas capazes de se configurar e de se construir, tirando disso o melhor partido; repensar a inscrição das artes em educação pode levar-nos a reflectir sobre os papéis e dimensões da própria educação; a arte e a escola, a educação artística e a educação em geral entram, por esta via de reflexão, na linha da construção da pessoa.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL: A PROBLEMÁTICA GERAL DA INSCRIÇÃO DAS ARTES EM EDUCAÇÃO

Saint-Exupéry falava do Mozart assassinado em cada um de nós. Talvez haja também em cada um de nós algo de Da Vinci assassinado.

Edgar Morin

A school's mission is wider than learning how to make a living. It is a place where students can learn how to make a life.

Elliot Eisner

A sociedade actual caracteriza-se por um conjunto de novas potencialidades e desafios, no domínio do político, do económico, do social e da esfera individual, e, em particular, ao nível do humano. A ideia de “revolução digital” e “sociedade cognitiva” marca o conjunto das novas relações, havendo a salientar três aspectos: o crescimento exponencial e incontrolado da informação, o desenvolvimento crescente das novas tecnologias de informação e comunicação e a importância da aprendizagem ao longo da vida.

O valor do conhecimento veio sujeitar a educação a novas pressões, perpetuando a tradicional relação de funcionalidade directa entre a escola e os benefícios para a sociedade, mas acrescentando-lhe novas versões.

Adalberto Dias de Carvalho (2001) refere, precisamente, a possibilidade de uma “aparente alteração conceptual” – a *aprendizagem* “como princípio organizador da sociedade, em aparente contraste com os critérios economicistas do *trabalho* entendido enquanto princípio antropológico” - reforçar os mesmos ideologemas, “os que reportam a uma subordinação das relações dos seres humanos com o meio ao imperativo da satisfação das necessidades com vista à obtenção de um prometido bem estar” (p. 49).

Juan Carlos Tedesco (2001) refere que a tendência para excluir os que não têm ideias é mais forte do que a tendência para excluir os que não têm riquezas. Saber conceber é essencial. Contudo, predominam os que apenas são capazes de utilizar, porque não lhes é dado saber outra coisa. Esta situação deverá ter repercussões, a nível individual, nos estilos de vida, oportunidades e capacidades de escolha e de acção, condicionando a vida das próprias sociedades.

As abordagens teóricas na literatura recente concebem a educação fundamentalmente como um processo dinâmico de desenvolvimento da pessoa que cabe à escola, especialmente, assegurar, criando condições ao desenvolvimento de

todas as suas potencialidades e atendendo às diferentes dimensões implicadas nesse processo. Neste sentido, a educação tem vindo a afirmar-se como condição de liberdade e dignidade humanas. Uma nova concepção de escolaridade tem vindo a afastar-se progressivamente da ideia de escolarização, na linha da divulgação de um capital de conhecimentos adquiridos e a preservar, da difusão de normas de conduta e de valores, com vista à obtenção de determinados efeitos a nível social ¹¹.

À aprendizagem são atribuídas novas dimensões: a de processo e a de apropriação, envolvendo não apenas o objecto do conhecimento, mas comprometendo igualmente o sujeito, capaz de integrar no seu mundo interno os dados fornecidos do exterior; valorizam-se a racionalidade e a subjectividade, a razão e a emoção, o pleno uso da inteligência, as aptidões gerais do espírito, capazes de facilitar o discernimento e a compreensão necessários face à complexidade das situações. Edgar Morin (1995, 1996, 1999, 1999a, 2001, 2002) sublinha, particularmente, a ideia de que descompartimentar os saberes e “religar” os conhecimentos é condição essencial dessa possibilidade.

Philippe Perrenoud (1997) propõe-nos também a desconstrução de uma visão do mundo excessivamente esquemática e muito ligada às áreas disciplinares de base. O que deve ser tomado em linha de conta é a possibilidade de o conhecimento poder ser transferido e mobilizado em diferentes situações e contextos, o que implica a existência de condições e recursos, entre eles, os conhecimentos, e de determinadas competências.

Da educação espera-se que possa, finalmente, recuperar as dimensões emocionais e afectivas, que a própria sociedade fez, entretanto, fragmentar; fala-se numa escola onde haja cada vez mais lugar à criatividade, à autonomia e liberdade, e simultaneamente às relações próximas e de cooperação. Neste novo contexto, seria de esperar para a cultura das artes e das humanidades um novo estatuto.

Edgar Morin (1996) escreve que o conhecimento é a “arte dialógica” de transformar o conhecido em concebido, isto é, em pensamento. Podemos então interrogar-nos: sendo o pensamento uma arte, e sendo esta arte dialógica de concepção, poderá a arte favorecer o pensamento? Reconhecendo a importância do novo conceito de aprendizagem, que compromete a escola na difícil tarefa de levar os alunos a conceber e a pensar, não deverá a escola comprometer-se mais com a arte? Segundo Edgar Morin (1995, 1996, 1999, 1999a, 2001, 2002), o conhecimento

¹¹ Richard Courtney (1997) define a escolaridade ('scholarship') como “the general address to the problematic that stresses a wealth of background knowledge and wisdom” (p. ix)

deve construir-se por referência ao contexto e mobilizar o que conhecemos do mundo. A nossa lucidez depende da complexidade da forma como organizamos as nossas ideias, o que é válido tanto para a ciência como para a cultura das artes e das humanidades.

Esta perspectiva clarifica a importância da dimensão humana implicada na construção do conhecimento quer atendendo ao seu processo de construção, quer quanto às suas finalidades. A construção do conhecimento envolve a dimensão da racionalidade e a da subjectividade humanas, sendo que o conhecimento deve visar prioritariamente a compreensão. O conhecimento não constitui, para Edgar Morin (2001), um espelho das coisas ou do mundo externo, sendo todas as percepções simultaneamente traduções e reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. O conhecimento, sob a forma de palavra, ideia ou teoria, é uma tradução/reconstrução, funcionando a linguagem e o pensamento como mediadores. Com base nesta perspectiva, diríamos que a riqueza com que cada um de nós é capaz de enfrentar a vida depende do modo como os dados recolhidos forem associados e permutados na construção do conhecimento e da compreensão sobre nós próprios e sobre o mundo à nossa volta.

José António Marina (1995) refere que “vivemos entre significados que damos à realidade. Isso é o Mundo: a totalidade dos significados que uma pessoa *concebe*”.

Investir na percepção do mundo deve ser uma preocupação fundamental da educação, o que releva a actividade do pensamento. O possível nem sempre é o visível; antes pelo contrário, parte do possível depende da possibilidade de poder vir a ser. Cabe-nos a capacidade de reconhecermos as possibilidades que estão no que nos rodeia e em nós próprios. A possibilidade de “vir a ser”, de “poder-ser”, do “tornar(-se)” reconhece a possibilidade de diferentes formas nas coisas e em nós, e permite-nos transformar o “ausente” em “presente” e o que se nos apresenta em “outro modo de presença”.

As potencialidades enunciadas para educação artística poderiam estar na base de um conjunto de princípios ou qualidades que deveriam orientar toda a educação, as suas funções e finalidades. O afastamento da educação deste tipo de orientações e a sua vocação para a socialização, no sentido da adaptação social e das respostas às necessidades decorrentes de outros interesses explica a difícil vocação da escola para as áreas das artes .

Os conceitos centrais do estudo são o de (construção da) pessoa, educação (artística) e competências transversais.

Uma concepção de educação que tem como finalidade a compreensão e a dignificação da pessoa, promovendo as condições necessárias ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, visa a construção de conhecimentos e competências que preparam não apenas para o mundo do trabalho ou para o desempenho social, mas fundamentalmente que preparem para a vida, permitindo-nos transformá-la em existência e o meio em mundo.

Uma concepção ampla de educação e formação passa, então, por dar a cada pessoa a possibilidade de se formar, no sentido de se dar forma, de se configurar, apostando num processo dinâmico que é o da sua própria construção. A perspectiva que, no contexto desta definição, aponta para a construção da pessoa, sublinha, em particular, a possibilidade de desenvolvimento de competências transversais. Estas competências estão envolvidas no nosso processo de “configuração” pessoal, devendo ter um papel importante ao nível da construção dos nossos olhares e, consequentemente, das nossas escolhas, daquilo que somos e projectamos vir a ser. As competências transversais podem também considerar-se competências pessoais e estéticas, estando envolvidas ao nível do pensamento e comportamento humanos.

A ideia de que a educação/formação na área das artes é importante para as áreas disciplinares que lhes são específicas, podendo contribuir para as outras áreas e para o percurso geral de formação e de vida dos alunos e para o seu desenvolvimento global, justifica a opção pela designação de “educação artística”, cabendo no seu conceito as definições de “educação pela arte”, “arte na educação” e “educação para a arte”; justifica-se ainda a utilização deste termo por pensarmos que uma educação pela arte, a arte na educação ou uma educação para a arte tornam indispensável uma educação dita “artística”, do ponto de vista da possibilidade de trabalho específico com as artes. Uma “educação artística” deve abranger as diferentes áreas ligadas às artes, da área das artes visuais e da música (sendo estas as áreas tradicionalmente mais acolhidas), às áreas da dança, do drama, da fotografia, e outras. Em qualquer destas áreas há a considerar a aprendizagem das suas técnicas e conteúdos, os aspectos técnicos de produção da obra, a importância do contacto com os próprios materiais, a participação em actividades ligadas às artes. As palavras de Elliot Eisner (2001) dizem muito sobre o que se pode esperar das simples possibilidades oferecidas pelos materiais e pelas cores, pela experiência do contacto, pelas experiências das formas e das imagens:

There is something special about centering a ball of clay on a wheel and pulling up a wall that has a sense of grace. Who can forget the experience of wet clay coursing between your fingers? There is a certain joy in working with a paper collage and finding relationship of color and form that you could never have imagined at the outset. The smell of paint, the feel of clay, the heady aroma of rubber cement are qualities that satisfy. And so, too, the images that result.
(p. 8)

No estudo não queremos ignorar a importância tradicionalmente dada à expressão nas abordagens da educação artística. Esta perspectiva liga-se à ideia de libertação e à de comunicação e releva o potencial ao nível do desenvolvimento pessoal, particularmente, nas abordagens fundadas na psicologia. Queremos, no entanto, manter presente que a arte não se limita ao carácter de exercício de expressão; a arte é também um exercício da expressividade. Esta perspectiva sublinha o efeito da obra produzida, acrescentando algo ao nosso conhecimento prévio sobre nós, sobre os outros, sobre as coisas e o mundo. O conhecimento assim construído é mediado pelos sentidos, organizado pelo pensamento, faz apelo à compreensão e antecipa vastas possibilidades de transformação com base no reconhecimento (conhecer = reconhecer; percepção = (re)criação). Quanto à produção da obra em si, para além dos aspectos que se ligam à produção e ao impacto mais imediato da obra em nós, há ainda que considerar outro tipo de resultados; trata-se aqui das vastas possibilidades de construção de outros tipos de aprendizagens associadas à compreensão e a uma visão ampla do mundo e da existência que intervêm também, reciprocamente, na sua construção.

Relativamente às emoções, o nosso ponto de vista é o de que é importante desenvolver a inteligência geral, sendo que a dimensão emocional é uma das partes interessadas ¹². Uma educação artística/estética pode favorecer o desenvolvimento da dimensão emocional e afectiva que, atendendo ao carácter complexo que marca o desenvolvimento da inteligência, não se demarca de uma dimensão cognitiva, inscrevendo cognitivo e afectivo, intelectual e sensível num mesmo processo que se relaciona com a construção da pessoa. As artes e as experiências com arte integram

¹² A valorização dos aspectos emocionais da mente está na base de muitas abordagens que tomam os sentimentos e emoções em termos de valores, estando uma educação emocional para além dos afectos e sendo condição de plenitude pessoal e melhoria pessoal, podendo defender-se uma perspectiva curricular das emoções e definir-se um conjunto de objectivos, conteúdos, estratégias e um plano de avaliação formativa das aprendizagens emocionais. As propostas baseadas na inteligência emocional defendem o equilíbrio hemisférico, funcionando a inteligência emocional como um conjunto de competências (em geral, aptidões pessoais de auto-gestão e aptidões sociais de relação) que interessa ensinar, antecipando a necessidade de um novo modelo de escola (dirigida às funções intelectuais, mas privilegiando igualmente a formação do carácter, hábitos, sentimentos, emoções e atitudes interiores, assim como o desenvolvimento moral e os valores de cidadania).

processos ligados à intuição, à emoção, assim como à razão, implicando a inteligência, cujo registo central é, no caso das artes, a sensibilidade. Esta perspectiva aponta para horizontes mais vastos que se ligam à possibilidade de uma construção estética do mundo e da existência.

A dimensão sócio-cultural deve igualmente ser considerada, uma vez que não vivemos isolados de um meio, temos como pertença uma linguagem e um conjunto de valores partilhados socialmente, existindo uma base cultural que influencia o nosso pensamento e o nosso comportamento. O quadro geral de que partimos discute o problema das artes em educação, atendendo também às tendências recentes do apelo à criatividade na sua relação com uma perspectiva de enriquecimento e alargamento das potencialidades individuais e no contexto do social, assim como às tendências para o apelo aos valores culturais nas sociedades contemporâneas ¹³. Todo este quadro se desenvolve em torno de um conjunto de novas relações que deslocaram o valor do conhecimento, fazendo-o substituir-se ao valor do trabalho e da produção que marcou uma visão economicista.

O sentido das coisas no mundo “real” é a grande preocupação de todos os homens, influenciando as suas escolhas e orientando os seus comportamentos. A nossa abordagem da importância da criatividade desenvolve-se, particularmente do ponto de vista do que a relaciona com o aproveitamento de aspectos da realidade (sendo que a realidade é múltipla e multifacetada) omitidos ou por esclarecer (com carácter exponencial, quando se trata de um objectivo novo, de um desafio sem precedentes) e que uma atitude estética pode ajudar a descobrir. Este contexto apresenta a importância do desenvolvimento da capacidade geral da criatividade, a nível pessoal, e das criações do homem, relevando os aspectos da sua inscrição cultural, mais do que os da inscrição social, política, económica. Esta perspectiva reconhece uma perspectiva histórica, evolutiva que funda a própria concepção de humanidade e de liberdade humana.

Os contributos de uma educação artística podem ser considerados no sentido de esta área poder constituir uma área de aprendizagem essencial, atendendo ao

¹³ As novas perspectivas sobre a criatividade têm recuperado elementos que nunca tinham sido antes considerados em educação, construindo novas lógicas de organização da vida e das sociedades, bem como dos papéis da educação e da escola. A estética e as artes ganharam um novo estatuto, surgindo a sua inscrição nos sistemas educativos fundamentalmente orientada por necessidades que resultam de uma visão que encontra na criatividade e na preservação e difusão dos valores culturais o fundamento para o reconhecimento do papel e das potencialidades da pessoa, da sua subjectividade e afectividade, como contraponto às visões racionalizadoras da época anterior, marcada pelo positivismo e pelo determinismo.

conjunto das aprendizagens que a educação formal deve proporcionar. Pensar a arte em educação é considerar também as potencialidades das artes ao nível dos processos de construção de conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência, sendo, assim, uma educação artística condição de possibilidade da própria condição humana e condição de pensamento e comportamento humanos; esta ideia funda a educação artística essencialmente como estética. Finalmente, ponderar o papel das artes em educação pode levar-nos a reconhecer o contributo global da formação estética e artística para a educação e a repensar os papéis da própria educação.

A ideia de que há que aprender a construir-se, a dar-se forma, criando um sentido para a existência, tal como para a aprendizagem, está na base de uma concepção de educação, na qual uma educação artística/estética deve ter um papel fundamental, o que justifica a inscrição curricular das artes, a par das outras disciplinas. Uma educação artística/estética usa meios inteligentes e visa fins inteligentes, podendo ela própria constituir-se num fim e num meio da própria educação.

DEFINIÇÃO DO OBJECTO DE ESTUDO

O ponto de vista cria o objecto

Ferdinand de Saussure

Uma estátua, à noite, pode revestir aspectos diferentes segundo o ângulo de iluminação. Cada iluminação leva-nos a descobrir uma parte dos seus segredos.

Roger Vigouroux

O objecto de estudo centra-se em três domínios, que se constituem em percursos de investigação:

- o da educação artística (estética), no sentido de uma abordagem dos aspectos relativos às potencialidades da educação artística, do ponto de vista das orientações técnico-normativas, ao nível dos sistemas educativos, incluindo a síntese das diferentes abordagens enquanto campo de estudo, assim como a apresentação de um quadro geral de referência que compreende diferentes relações entre arte(s)/estética(s)/educação, negociado entre várias áreas e referências teóricas;
- o das competências, considerando as possibilidades e a importância do desenvolvimento de competências e das competências transversais, em particular, no contexto de uma nova concepção de educação que valoriza, especialmente, a construção da pessoa;
- o da construção da pessoa, atendendo à possibilidade de desenvolvimento de competências transversais e envolvendo a compreensão dos aspectos que antecipam as potencialidades de uma educação artística no quadro de uma nova concepção de educação e de escolaridade.

Dois eixos orientam esta linha de abordagem: um que coloca a arte na linha da construção da pessoa, por via do conhecimento e da compreensão do mundo e da existência, favorecendo, assim, uma primeira definição da educação artística

como estética e sublinhando a dimensão ontológica da arte; outro, que anuncia o papel das artes do ponto de vista da sua intervenção pedagógica no processo educativo: uma educação artística (estética) enuncia uma escola de possibilidades, uma educação centrada na pessoa e no desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Estes dois eixos fundamentam a hipótese de que a educação artística, podendo favorecer o desenvolvimento de competências transversais, deverá ter um papel fundamental ao nível do desenvolvimento global dos alunos, atendendo, em particular, à dimensão da construção da pessoa, num mundo em mudança. A ideia central é a de que a escola e a educação devem estar, prioritariamente, empenhadas na construção da pessoa, o que pressupõe uma atenção especial a todas as componentes de formação implicadas nesta dimensão.

Pensar a arte em educação é considerar o domínio das artes como uma área essencial de formação que a educação formal não deve ignorar; pensar a arte em educação é também compreender a importância das artes ao nível do conhecimento e comportamento humanos; pensar numa educação artística, na sua dimensão de desenvolvimento global da dimensão artístico-estética, é considerá-la do ponto de vista do seu contributo global para a educação.

DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS CENTRAIS DO ESTUDO

Os conceitos viajam e vale mais que viajem, sabendo que viajam. É melhor que não viajem clandestinamente. É também bom que viajem sem serem detectados pelos fiscais da alfândega. Com efeito, a circulação clandestina dos conceitos tem, apesar de tudo, permitido às disciplinas evitarem a asfixia e o engarrafamento. A ciência estaria totalmente engarrafada se os conceitos não migrassem clandestinamente.

Edgar Morin

Os principais conceitos orientadores do estudo emergem de acordo com toda a linha geral de construção da investigação, que vive do confronto entre diferentes contributos, na procura de linhas de convergência capazes de fundarem uma perspectiva articulada e fundamentada do ponto de vista teórico e conceptual.

A opção pela definição dos conceitos centrais nesta fase do estudo justifica-se por considerarmos que a sua apresentação permite um melhor entendimento do modo como se articulam e da sua interdependência. Estes conceitos são retomados nas Partes I, II e III, de acordo com o critério que assiste à construção da tese. Este critério é o de que a construção do trabalho se faz circularmente, funcionando a evidência dos temas e problemas abordados em função da sua pertinência, num dado momento e num dado contexto de discussão e análise; a cada momento, pode retomar-se ou recorrer-se a aspectos tratados em pontos anteriores, vindo essa recorrência na sequência das diferentes dobragens do trabalho sobre si mesmo, na procura da compreensão e da consistência teórica e conceptual que deve informá-lo, progressiva e circularmente, e, assim, enformá-lo.

Antes de passarmos à definição dos conceitos centrais, apresentamos uma síntese que os introduz e relaciona.

O conceito de pessoa sublinha as dimensões estética e ontológica em particular, a possibilidade de abertura permanente ao processo de construção da existência, com sentido e pelo sentido, valorizando a liberdade e a dignidade humanas. A actividade do pensamento, o seu exercício crítico e criativo, e a procura da compreensão do que nos rodeia e da nossa condição de humanidade são aspectos essenciais nesse processo. Nessa compreensão interligam-se o intelectual

e o sensível, cruzando-se as dimensões da emoção e da afetividade com a dimensão cognitiva.

A perspectiva que aponta para a construção da pessoa, assinala, em particular, a possibilidade de desenvolvimento de competências transversais, para além das específicas, a partir do trabalho com, nas, pelas e para as artes. As competências transversais (devem cruzar a vida e atravessar o currículo) relacionam-se com a possibilidade de olhar(es) diferente(s), com a disponibilidade (pessoal e interior) para estabelecer relações com o que nos rodeia, com os outros e com o mundo, com a possibilidade nos transformarmos e de o transformarmos. Estas competências podem, deste ponto de vista, considerar-se, igualmente, como competências de natureza pessoal e estética, sendo também, por isso mesmo, competências de natureza cognitiva, emocional e sócio-afectiva.

As competências transversais/estéticas estão implicadas ao nível do pensamento e comportamento humanos, sendo o mesmo válido para uma educação artística. A ideia de que há que aprender a construir-se, a dar-se forma, criando um sentido para a existência, tal como para a aprendizagem, está na base de uma concepção de educação, na qual uma educação artística/estética deve ter um papel fundamental, o que justifica a inscrição curricular das artes, a par das outras disciplinas e funda a importância de uma educação artística. Uma educação artística permite o uso de meios inteligentes e visa fins inteligentes, podendo ela própria constituir-se como um meio e um fim da própria educação.

Tal como em arte, construir-se, dar-se forma passa por um processo de abertura ao exterior o que pressupõe uma relação, trocas, devolução, sendo que o importante será o efeito em nós do que deste processo resulta, traduzido em realizações que têm a nossa marca e marcam a nossa inscrição no mundo. O processo de desenvolvimento pessoal depende sobretudo de um processo de construção e transformação pessoal.

A pessoa que é capaz de se construir, pela aprendizagem, abre-se a novos mundos e funda as condições da sua liberdade e da sua dignidade humana. O desígnio fundamental de toda a educação deve ser, então, o da construção da pessoa através da aprendizagem. Este ponto de vista aponta para uma concepção ampla de educação que se liga à ideia de desenvolvimento como matriz essencial do desenvolvimento humano, em toda a sua dimensão. A pessoa é, aqui, capaz de se construir na e pela aprendizagem, de se auto-produzir, de transformar o meio em mundo e a vida em existência, podendo, a cada momento, transformar e transformar-

se. A construção de si é a finalidade em si mesma que impele o homem no sentido da sua construção; trata-se de uma autofinalidade que o subtrai ao domínio da necessidade, ao qual estão sujeitos os outros seres vivos.

SOBRE O CONCEITO DE (CONSTRUÇÃO DA) PESSOA

Na linha da psicologia, as abordagens relativas ao desenvolvimento pessoal apontam, no geral, para a importância da actualização das potencialidades das pessoas, particularmente a nível cognitivo e afectivo, com enfoque nos aspectos do desenvolvimento da personalidade, e para a criação de oportunidades favorecedoras desse processo. Além disso, a definição de “pessoa” leva-nos a encarar o homem como ser holístico com diferentes dimensões, nomeadamente as dimensões afectiva, emocional e social.

A linha de construção da pessoa, que escolhemos seguir, não se afasta desta perspectiva de desenvolvimento pessoal, dando particular ênfase à ideia de que o que, fundamentalmente, define o processo de construção da pessoa é o carácter de processo permanente da própria abertura humana à existência. A capacidade de cada um de nós para se abrir ao mundo e aos outros depende do modo como nos posicionamos na vida, das escolhas que fazemos, o que, por sua vez, depende dos nossos olhares sobre o que está à nossa volta e da qualidade do modo como o interpretamos e projectamos na definição da nossa própria existência. A arte aproxima-se da educação, numa linha que privilegia a construção da pessoa na sua globalidade, atendendo às várias dimensões implicadas na construção da vida humana e do próprio conhecimento.

De acordo com esta perspectiva, a definição do conceito de pessoa far-se-á, em primeiro lugar, com base nas abordagens que sublinham os aspectos relacionados com a sua construção, do ponto de vista da sua relação com a vida, com o que nos rodeia, com o mundo e com a existência, seguindo contributos de diferentes áreas, da psicologia à filosofia, passando pela sociologia. Com fundamento nestas abordagens, devem ser consideradas três ideias fundamentais que contribuíram para a definição do conceito. Em primeiro lugar, há que sublinhar que, condicionado mas não limitado pelos determinismo da espécie (nomeadamente, pelos mecanismos que lhe asseguram a sobrevivência) a que pertence e pelos determinismos socioculturais e históricos do meio em que se inscreve, o homem se distingue dos outros animais.

Georges Lerbet (1981) trata o sistema-pessoa como sistema vivo, aberto, em interacção constante com o ambiente. A pessoa, encarada como sistema, compreende o Ego e o mundo próprio. O Ego é constituído por um «je» (envolvendo

acção e iniciativa para agir), um «moi» (que conduz à identidade) e um «soi» (que diz respeito à relação com os outros). O mundo próprio corresponde ao ambiente integrado pelo sistema-pessoa. Sendo que complexificar é integrar continuamente, regulando o vivido e gerando organização e desenvolvimento, quanto mais complexo (rico e firme em congregação, isto é, ordem) é um sistema, tanto mais desenvolvido é. Dentro do ambiente, com o qual efectua trocas constantes, o sistema vivo faz face aos riscos dos dois processos de desorganização, isto é, a exteriorização (reduzidora do meio) e a centração (reduzidora do Ego). A complexificação da pessoa como sistema realiza-se através de processos opostos, integrativos de organização, ou seja, a interiorização, que alarga o mundo próprio, e a descentração, que gera o seu Ego (o seu «je», o «moi» e o «soi»). O desenvolvimento dos processos integrativos de descentração e interiorização conduzem à «neg-entropia» e à evolução (por oposição a «en-tropia», resultantes dos processos desintegrativos de centração e exteriorização, conducentes à degradação do sistema). À medida que a pessoa se complexifica, mais tende para a abstracção; assim sendo, se por um lado, é mais firme, unitária e autónoma, por outro lado (e precisamente por isso mesmo), torna-se mais aberta às coisas e aos outros.

Sendo a pessoa um sistema complexo, que tende para uma crescente organização sistémica e para o enriquecimento ao longo da vida, dever-se-á atender à importância de criar condições que conduzam à possibilidade de construção da pessoa na e pela relação com os outros, enquanto ser individual e ser relacional, autor da sua complexidade e do seu desenvolvimento; há ainda que procurar favorecer condições que lhe permitam tornar-se actor da sua própria aprendizagem.

Edgar Morin (1995) torna complementares a noção de organização e a de organismo. O organismo pode ser tomado como uma máquina, mas “no sentido em que este termo significa totalidade organizada”. “É com a vida que a noção de organização toma uma consistência organísmica, um mistério romântico”. O fenómeno da auto-organização funda-se em dois traços fundamentais: “uma relação nova por referência à entropia, quer dizer uma aptidão, ainda que temporária, para criar a neguentropia, a partir da própria entropia; uma lógica muito mais complexa e sem dúvida diferente da de qualquer máquina artificial” (p. 43). O homem surge-nos como sistema auto-organizador, ou melhor, como sistema auto-eco-organizador, sistema caracterizado pelo crescimento da abertura e da troca com o meio no sentido da complexidade, sistema aberto, que se distingue do meio precisamente através das trocas que efectua com ele, mantendo a sua autonomia e a sua individualidade:

“mais autónomo, está menos isolado” (p. 49). O meio desempenha um papel co-organizador. A autonomia a que se refere não significa, assim, liberdade absoluta, emancipada de toda a dependência. Trata-se antes de uma autonomia que está dependente do “*environnement*”, quer ele seja biológico, cultural ou social, sendo assim a autonomia possível, não em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos. Sem uma sociedade, sem uma cultura, uma linguagem e um saber adquirido, dos quais depende a nossa autonomia, não teríamos a possibilidade de sermos indivíduos humanos, assim como não o seríamos sem os nossos genes e sem o nosso cérebro, ele próprio produto de um programa genético, sem o nosso espírito, que nos permitem retirar de uma cultura os elementos que nos interessam para a construção das nossas ideias. É assim que somos simultaneamente produzidos e produtores, isto é, somos capazes de produzir a sociedade e somos simultaneamente produzidos por ela.

Um dos exemplos dados por Edgar Morin, relativamente ao paradigma da complexidade, que se afasta do paradigma determinista e do da simplicidade, toma o homem precisamente como exemplo. Diz o autor que, sendo o homem um ser evidentemente biológico, é também um ser evidentemente cultural, metabiológico, que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Na perspectiva do paradigma da simplicidade, estas duas realidades, a biológica e a cultural, ficam necessariamente dissociadas, ficando a mais complexa reduzida à menos complexa. Para Edgar Morin (2001) a concepção do sujeito como sistema aberto permite explicar o seu potencial, e a sua emergência na sua relação com o mundo, conduzindo-o à consciência de si, à reflexividade, à reflexão através da auto-referência. Reafirmando a noção de sujeito, o autor sublinha que ser sujeito, significa ocupar um lugar no centro do seu mundo, a fim de que possa ocupar-se dele e de si mesmo.

Este autor trata a liberdade e a criatividade num quadro de complexidade, que é, segundo o autor, o único que pode permitir a sua aparição, apontando como uma das superioridades do cérebro humano sobre a máquina a capacidade para lidar com o insuficiente e o vago. A noção de sistema aberto, permite a emergência do sujeito ao mesmo tempo que o mundo, emerge a partir da auto-organização, “onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade se tornam quase caracteres próprios do objecto. Onde, sobretudo, o termo «auto» traz nele a raiz da subjectividade” (p. 57).

Para Alain Touraine (2001), a condição para se ser sujeito é ser-se capaz de olhar de si para si. A capacidade para nos olharmos, definida como consciência, determina o modo como construímos e conduzimos as nossas vidas, com repercussões ao nível do modo como intervimos no social. O sujeito só acaba por adquirir conteúdo social, quando, em primeiro lugar, consegue intervir no processo de condução da própria vida, de forma consciente.

Durante muito tempo, o sujeito foi transcendentalizado, excluído do mundo objectivo, banido da ciência e remetido para a moral, a metafísica e a ideologia. Tornou-se ideologicamente o suporte do humanismo, “religião do homem considerado como o sujeito reinante ou devendo reinar num mundo de objectos para possuir, manipular, transformar”, moralmente, a “sede indispensável de qualquer ética”, metafisicamente, “a realidade última ou primeira que reenvia o objecto como um fantasma branco ou melhor, um lamentável espelho de estruturas do nosso entendimento” (p. 59). O sujeito metafísico e o objecto positivistas venceram, assim, enquanto categorias que determinaram o nosso modo de pensar. A valorização do objecto conduziu ao determinismo e definiu o paradigma chave do Ocidente.

Alain Touraine (1994) explica que prefere a ideia de sujeito à de *pessoa*, porque a ideia de *pessoa* “permanece fiel à tradição principal do pensamento ocidental, para o qual o ser humano ultrapassa a individualidade que lhe advém do seu corpo e dos sentidos para se elevar no caminho da razão, não porque esta seja universalista, mas porque obedece apenas às suas leis próprias, situadas no espírito do homem.

Segundo Alain Touraine (2001), o indivíduo pode ou não comportar-se como sujeito. O sujeito só pode tornar-se sujeito quando é capaz de colocar-se em face de si próprio e de se olhar, construindo, assim, a sua consciência. O sujeito, não tendo nada em comum com os estados de alma, não deixa de ser fraco e intermitente, precisamente porque a sua liberdade consiste na procura de si próprio, o que lhe confere um carácter que o distancia dos papéis sociais e o aproxima das dessocialização sem, no entanto, se perder, recriando-se no não social. É assim que o sujeito, caracterizado, numa primeira abordagem, como vazio (face à pressão da economia de consumo, da cultura de massas e do comunitarismo), só se torna pleno, quando se torna actor social ou actor de uma relação interpessoal, sem com isso perder “a distância do Eu ao mim” (p. 36). A definição da necessidade desta distância insuperável funda a capacidade de cada um para jogar a sua vida e associa-se à procura de libertação num mundo marcado pela desindividualização. Esta

perspectiva afasta-se de qualquer definição do ser humano baseada no respeito por regras ou normas, associando-se antes à ideia de construção do indivíduo em sujeito.

Para Alain Touraine (1994), o facto de ser necessário associar a emergência do sujeito no indivíduo com a sua relação com o outro, relaciona-se com o facto de a consciência de si próprio não poder levar ao aparecimento do sujeito, “pelo contrário, oculta-o, pois o indivíduo não é mais do que o espaço de encontro, entre o princípio de prazer e o princípio de realidade, o que produz recalcamientos e reduz, assim, o sujeito ao contrário de si próprio, à linguagem do inconsciente que os psicanalistas decifram” (p. 268). Quando o indivíduo sai de si mesmo, fala com o outro, fora das suas posições sociais; apenas como sujeito, pode, então, projectar-se para fora da sua própria pessoa e das suas determinações sociais, libertando-se. O autor reafirma, finalmente, a confiança no homem, ao reconhecer que “esta consciência dramática do sujeito (...) não se submete a nenhuma lei, a nenhuma necessidade superior à existência humana”, ou ainda, que “é apenas quando o outro-sujeito se dirige a mim a fim de que eu seja sujeito para ele, que eu sou, com efeito, sujeito (...) o ser para o outro é a única maneira de o indivíduo viver como sujeito” (p. 326).

O actor só pode ser social, na medida em que, como sujeito, for capaz de um esforço para se dessocializar, sem se perder, recriando-se no não social, e, simultaneamente, conseguir desenvolver a capacidade para modificar o seu meio ambiente, pelo trabalho ou pela comunicação. Só assim o sujeito pode ser actor, intervindo como sujeito. A acção sobre o social caracteriza-se hoje, não por ter um fundamento religioso ou político, mas por ter um fundamento ético. Esta relação que leva o sujeito, enquanto actor, a intervir socialmente tem um carácter mais defensivo do que conflitual: “a ordem social é o anti-sujeito. Defendo-me contra o social e reconstruo-o” (p. 37). Na base desta atitude de defesa está a desindividualização crescente, resultante de um mundo marcado pelas determinações de uma economia de consumo, da cultura de massas e do comunitarismo. Desta situação decorre que os comportamentos mais fortes sejam os da libertação.

Sintetizando, a perspectiva sociológica de Alain Touraine (1994) aponta para a importância da construção de um sujeito livre, capaz de olhar de si para si e de, assim, desenvolver a sua consciência, criando, deste modo condições para a sua liberdade. O sujeito rebela-se face à regra e à integração; afirma-se a si próprio e usufrui de si próprio, “é sempre um *mau sujeito*” (p. 325), sendo “pela resistência ao poder que ele transforma esta afirmação de si mesmo em vontade de ser sujeito”. Assim, é “pela liberdade e, por conseguinte, pelo esforço de libertação, mais do que

pela razão e pelas técnicas de racionalização que o sujeito se define” (p. 326). Esta perspectiva não implica a oposição entre sujeito e razão, mas apenas a sua separação, o que rompe com a ligação entre individuação e socialização e com a ideia de liberdade associada à submissão às leis da razão.

Carl Rogers (1985), no quadro da psicologia, desenvolve o conceito de «vida plena» que se funda na ideia de funcionamento integral da pessoa. A «vida plena» não é um estado fixo e não significa a redução de impulsos ou de tensão. A «vida plena» é um processo, uma direcção e não um destino; é um processo de movimento numa direcção que o organismo humano selecciona, quando é interiormente livre. Este autor fala também em autenticidade, fazendo sublinhar que, na medida em que cada um tentar ser ele próprio e quanto mais tentar aceitar a realidade e a complexidade em si e nos outros, tanto mais será capaz de mudar e levar os outros a mudar-se também.

Esta perspectiva acentua o valor das experiências pessoais (o aumento da capacidade de cada um para assumir a sua própria experiência, pode conduzi-lo a aceitar a experiência dos outros) e o valor da aprendizagem total «organísmica» (realidade anímica e orgânica em interacção com o meio ambiente, integrando a totalidade biopsíquica do indivíduo) das situações. Carl Rogers acaba, assim, por atribuir mais sabedoria à totalidade das experiências do que ao próprio intelecto; sendo falível, a experiência é-o muito menos do que o espírito consciente isolado.

O autor reconhece ainda a relação entre o que é mais pessoal e o que há de mais geral, pelo que seria importante sermos capazes de partilhar os nossos sentimentos, uma vez que aquilo que é único e pessoal em cada um de nós, se fosse expresso e partilhado, poderia falar mais profundamente aos outros. Este processo implica confiança em si próprio, consciência de si mesmo e das suas potencialidades e limitações.

Para Carl Rogers, a criatividade é encarada como um elemento da «vida plena»: a pessoa, através da sua abertura ao mundo, da sua confiança na sua própria capacidade para estabelecer novas relações com os outros e com o que a rodeia, deve ser mais criadora e igualmente mais socializada (porque mais confiante nas suas possibilidades e, por isso mesmo, menos defensiva). O autor define, nesta perspectiva, a criatividade cuja motivação primária será “a tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial” (p. 302).

O contributo filosófico de Joaquim Coelho Rosa (2001) sublinha que o ser humano não pode ser definido de acordo com uma estrutura binária do tipo

«composto corpo/alma» ou «animal racional». Os humanos não estão sujeitos a um destino que os obriga aos automatismos da espécie, conferindo-lhes a natureza de “poder ser” uma finalidade (uma “destinação”), a de se construírem a si mesmos como indivíduos e como espécie, pelo que a construção da própria espécie e humanidade depende da construção da “humanidade” de cada um de nós.

Joaquim Coelho Rosa (1998) associa a procura da identidade absoluta do «eu» à morte (veja-se o caso do movimento do humanismo e da afirmação do homem como «eu»-sujeito) e, recorrendo a Aristóteles, sublinha que “longe de ser a medida de todas as coisas, o homem é antes medido por elas” (p. 141). O «eu»-sujeito é uma «miragem», sendo que o “eu só é e se revela no desdobramento do outro” (p. 142). O outro é-nos constitutivo, por mais que o recalquemos e persistamos na tentativa de nos afirmarmos como “eu”, sendo que o homem nunca pode ser um si mesmo, porque o outro e o mundo lhe são «ontologicamente constitutivos». O que, segundo este autor, caracteriza o humano e o instaura como “pessoa” é a sua “triplicidade constitutiva”: a conjugação da singularidade do seu corpo, a individualidade do eu e a relacionalidade ao outro. Daí que o ser humano não possa ser definido de acordo com uma estrutura binária do tipo «composto corpo/alma» ou «animal racional», mas sim como um ser «triádico».

Do nosso ponto de vista, o que caracteriza verdadeiramente a “pessoa” é essa possibilidade de liberdade e de alargamento e re-criação permanente da compreensão humana (=conhecimento) como condição dessa mesma liberdade. Poder ou não escolher, ser isto ou aquilo, estão para além da necessidade de resposta a estímulos ou imposições face à necessidade de sobrevivência; implicam inteligência, sendo que este tipo de inteligência é específica e única do homem, porque envolve tanto o intelecto como o afecto e o exercício do pensamento, sendo que a capacidade fundamental para esse exercício é a “orientação no mundo” como condição para encontrarmos o nosso caminho nesse mundo (Karl Popper, 1999); esta é uma ideia que devemos também evocar quando falamos de pensamento.

Joaquim Coelho Rosa (2001) refere igualmente a capacidade dos humanos para jogarem a vida, “a caminho de si mesmos”, devendo este ser um critério universalmente válido para os seus comportamentos e para o sentido da sua existência: “os humanos, cuja vida natural tem a forma de «poder ser»” (as morais são insuficientes), jogam, em cada instante da sua vida, tudo e o todo do que podem ser, definindo esta característica o seu modo de ser e de existir, a sua natureza, “o modo como habitam ecologicamente a vida e o mundo” (do ponto de vista da

importância de cada um dos nossos actos a cada momento na construção da nossa existência e da nossa humanidade). Segundo o mesmo autor (2001a), os humanos são “imperfeitos” («perfeito significa estar todo feito»), sendo “os únicos seres naturais que, rigorosamente falando, não são: podem-ser.” E é porque são “poder-ser” que são livres, isto é, “são eles que escolhem, decidem e constroem, dentro do leque de tudo o que podem ser, aquilo que querem e se fazem ser a si mesmos”. Os humanos permanecem “insatisfeitos” (“«*satis*» é uma palavra latina que significa «bastante», “suficientemente”), “porque nunca estão completamente feitos”, consistindo a sua perfeição em serem imperfeitos, ou seja, “em terem essa possibilidade admirável, única na natureza, quase divina, de se fazerem a si mesmos” (p. 292).

Paulo Freire (1997) escreve que “onde há vida, há inacabamento”, e explica que “só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (p. 55). Diz o autor que “a invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os animais continuam, em *mundo*” (pp. 55-56). O que distingue a experiência humana no mundo, prende-se com a “qualidade com relação à vida animal no *suporte*. O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende “afetivamente” tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio” (p. 56). O que marca a diferença do modo de estar no suporte, no caso do homem, é aspecto da culturalidade, associado ao uso da linguagem conceptual, à inteligibilidade do mundo, a comunicabilidade do intelegido, o espanto perante a própria vida e do que ela encerra como mistério, e da liberdade de opção que caracteriza a existência humana. As palavras de Paulo Freire apontam para uma dimensão significativa que encerra a nossa concepção de construção da pessoa:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.
(p. 64)

O nosso estar no mundo pressupõe construção de sentido e abertura à existência; não se caracteriza meramente pelo aspecto biofísico que o associa à vida e às necessidades de assegurar a sobrevivência; o nosso estar no mundo é uma experiência sensório-intelectual. A inteligência humana caracteriza-se pelas

dimensões que a envolvem ao nível do espírito, da cultura e da sociedade, sendo que o mundo é não apenas o meio, mas um todo (*Welt*) que, para além de biofísico, é também psíquico, cultural, social, histórico. É assim que “o pensamento humano passa do *Umwelt* – o meio – para o *Welt* – o mundo” (Edgar Morin, 1996, p. 67).

Para Paulo Freire (1997), o conceito de mundo inscreve o homem na vida de forma diferente da dos animais, aproximando a ideia de existência da ideia de humanidade e fundando a importância do conhecimento, do pensamento, da inteligência, da consciência:

A vida no *suporte* não implica a linguagem nem a postura erecta permitiu a libertação das mãos. Mãos que, em grande medida, nos fizeram. Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o *suporte* foi virando *mundo* e a *vida, existência*. O suporte veio fazendo-se *mundo* e a *vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos. (pp. 56-57).

Sintetizando, o nosso conceito de pessoa salienta uma dimensão estética e ontológica, sublinhando a possibilidade de abertura permanente ao processo de construção da existência e apontando para os domínios do desenvolvimento humano. Neste processo releva a actividade do pensamento, o seu exercício crítico e criativo, e a procura da compreensão do que nos rodeia e da nossa condição de humanidade ¹⁴. Nessa compreensão interligam-se o intelectual e o sensível,

¹⁴ Interessante é analisar a definição proposta por Edgar Morin para a “compreensão” (1996), ou melhor, para o que considera serem “as duas compreensões” (2002). “Num primeiro sentido, a compreensão é o conhecimento que apreende tudo aquilo de que podemos fazer uma representação concreta, ou que podemos captar de modo imediato por analogia” (o autor faz notar que a tradição científica manifestou uma tendência excessiva para apenas perceber os “antagonismos e as antinomias entre o analógico e o lógico”, assim como para “conhecer das analogias somente as suas formas superficiais e arbitrarias” e “rejeitar a metáfora vogando na espuma dos fenómenos”, (1996, p. 133). Na obra “Os Sete saberes para a Educação do Futuro” (2002), acima referenciada, o autor fala em uma “compreensão intelectual ou objectiva”, “compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *com-preender*, discernir em conjunto (o texto e o seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno” (p. 100) O autor reconhece ainda um segundo sentido, em que a compreensão é “o modo fundamental de conhecimento para toda a situação humana que implique subjectividade e afectividade e, mais centralmente, para todos os actos, sentimentos, pensamentos de um ser percebido como indivíduo-sujeito” (1996, p. 135); trata-se aqui da “compreensão intersubjectiva” (2002, p. 100).

De acordo com o primeiro sentido, a representação pode ser analisada de forma lógica e tornar-se matéria de explicação (1996); ou seja “a compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. Explicar, é considerar o que falta conhecer como um objecto e aplicar-lhe os meios objectivos de conhecimento”. A explicação é fundamental para compreensão intelectual ou objectiva (p. 100).

De acordo com o segundo sentido avançado para a compreensão, ela é um “conhecimento empático/simpático” (*Einfühlung*) das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades de outrem (1996), sendo a explicação suficiente para a compreensão intelectual ou objectiva, mas insuficiente para compreensão humana. “Esta contém um conhecimento de sujeito para sujeito”, sendo que compreender comporta um processo de empatia, identificação e projecção, necessitando de abertura, simpatia, generosidade (2002, p. 101). “A compreensão comporta uma projecção (de si sobre outrem)

cruzando-se as dimensões da emoção e da afectividade, para além da dimensão cognitiva. A construção da pessoa relaciona-se com esta capacidade para ver e compreender o mundo sob diferentes ângulos, reconhecendo sempre novas qualidades, outros horizontes e alargando permanentemente os limites da nossa compreensão. Esta compreensão constitui condição da liberdade e da dignidade (humanas).

A cada pessoa deve ser dada a possibilidade de se construir a si mesma, de se configurar, construindo, em simultâneo, um sentido para a sua aprendizagem e para a sua existência, pelo que lhe devem ser asseguradas as condições e oportunidades necessárias nesse sentido. Cabe à educação proporcioná-las, atendendo às várias dimensões implicadas nessas construções.

SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/ESTÉTICA E ARTE/ESTÉTICA

No estudo adoptámos a designação de “educação artística”, cabendo no seu conceito as definições de “educação pela arte”, “arte na educação” e “educação para a arte”. Justifica-se ainda a utilização deste termo por pensarmos que o trabalho com as artes, nas artes, pelas e para as artes deve facilitar o desenvolvimento de uma dimensão estético-artística que torna indispensável uma educação dita “artística”, do ponto de vista da possibilidade de contacto e trabalho com as artes, do domínio dos seus métodos, técnicas e utilização de materiais. O domínio dos meios, das técnicas e dos métodos, assim como a aprendizagem, a disciplina e o exercício, são indispensáveis, tratando-se de uma educação artística.

A educação/formação na área das artes deve ter implicações ao nível das áreas disciplinares que lhes são específicas, assim como ao nível das outras áreas, contribuindo para o percurso geral de formação e de vida dos alunos e para o seu desenvolvimento global. Este ponto de vista não sublinha o contributo das artes para as outras áreas como aspecto essencial (do mesmo modo que, por exemplo, na matemática o que está em questão, quando se trata da evidência da sua importância

e uma identificação (de outrem consigo)”. Note-se que “a compreensão não é confusão; compreende a distinção entre o eu e o tu na sua conjugação: é um «torno-me tu ao mesmo tempo que continuo a ser eu»” (1996, pp. 135-136).

curricular e dos seus conteúdos, não é saber quais os seus benefícios para o inglês); considera, antes, essa possibilidade, atendendo a um aspecto particular, o da sua intervenção ao nível dos processos de construção do conhecimento (sublinhando a importância do desenvolvimento de competências transversais); o tema central é o do comportamento e entendimento humanos no quadro geral da construção da pessoa.

Distanciando-se de uma linha de socialização, que, em educação, tem marcado a tendência para a obtenção de determinados resultados com base na garantia de determinadas condições de partida, a linha que escolhemos seguir também não tem carácter prescritivo ou de solução. Fundamentalmente, o ponto de vista que defendemos reforça a importância de uma educação artística, sublinhando o contributo incondicional deste tipo de educação para a definição da própria educação.

No desenvolvimento do conceito de “educação artística” serão levadas em linha de conta as perspectivas que mais marcaram as diferentes definições quer ao nível da literatura em geral, quer do ponto de vista das orientações técnico-normativas, quer ainda nas abordagens da educação artística enquanto campo de estudo. Da análise das diferentes perspectivas demarcar-se-á um conceito polissémico e abordagens pouco consensuais e passíveis de diferentes articulações (ainda que, por vezes, seguindo as mesmas linhas teóricas).

No nosso estudo, a educação artística inscreve-se na linha do desenvolvimento estético precisamente pela via que funda no desenvolvimento da sensibilidade inúmeras possibilidades ¹⁵ no campo da aprendizagem e da transformação. Em educação (artística) deve atender-se a que há que aprender a apreciar (ver, ouvir, sentir, tocar ... é essencial), sendo indispensável facilitar o contacto com a arte e educar os sentidos. O contacto com a arte é condição essencial; para que possamos conhecer as coisas e partir para um processo de identificação com elas, é indispensável que possamos estabelecer esse contacto. A educação dos sentidos é também fundamental. Esta perspectiva valoriza o papel das sensações; sem a capacidade para sentir, não é possível ser sensoriado, sendo as sensações o ponto de partida para que a sensibilidade possa acontecer. Se não formos capazes de afinar as sensações, não estaremos aptos a “captar” o mundo de forma diferente. A educação da sensibilidade é outra condição importante de uma

¹⁵ Cf. citação de Edgar Morin (1996) em que utiliza as palavras de Szent-Gyorgy: «Ver o que todo o mundo viu» necessita da concepção nova («pensar o que ninguém pensou»), a qual desencadeia a integração na percepção, e por isso a sua modificação, do que aí era dantes invisível, embora «visto» (p. 177). Este pensamento é por nós retomado no ponto “Fundamentos Teóricos e Epistemológicos” desta Parte.

educação artística; educar para a sensibilidade é educar para a inteligência, isto é, a sensibilidade é um registo indispensável da inteligência. Educar para a sensibilidade é educar tanto para o sensível como para o intelectual, sendo a sensibilidade entendida não tanto como a capacidade de sentir as coisas, mas como a capacidade para “sentir” a nossa sensação sobre as coisas. Em arte e na vida, a sensibilidade não se limita, assim, às sensações (a sensibilidade pode operar na fusão das diferentes sensações), pressupondo também aprendizagem, uma aprendizagem que implica mudança naquele que sente e, assim, aprende, por via da sua própria referência ao mundo e à sua própria inscrição nesse mundo. A aprendizagem e a mudança podem acontecer pela simples descoberta de uma forma diferente de perceber o mundo (a percepção é recriação); voltamos aqui a reencontrar a pessoa e a possibilidade de transformar e de se transformar. Desenvolvimento estético e desenvolvimento pessoal aproximam-se.

A educação artística deve ser considerada em educação, atendendo, em particular a três níveis de possibilidade da sua inscrição:

- Em primeiro lugar, do ponto de vista dos seus conteúdos e métodos, que devem ser pensados ao nível do desenvolvimento de conhecimentos e competências específicos, tanto quanto ao nível dos contributos para o desenvolvimento das aprendizagens nas outras áreas, constituindo, assim, a área das artes uma área essencial de formação que a educação formal deve considerar.
- Em segundo lugar, no sentido do reconhecimento dos seus contributos ao nível da construção do conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência; uma educação artística é condição de possibilidade da própria condição humana e condição de pensamento e comportamento humanos.
- Finalmente, na perspectiva de que uma educação artística como contributo global da formação estética e artística para a educação.

A linha de pensamento que escolhemos seguir funda-se no princípio de que a estética se define segundo um modelo dialógico que envolve tanto o cognitivo como o afectivo, a emoção e a razão, sendo por esta via, que é afinal a da construção do conhecimento que a arte e a educação artística (enquanto educação estética) se ligam ao desenvolvimento pessoal. A experiência de arte, enquanto experiência

estética, não pode restringir-se a determinações clássicas do belo, da forma, tal como não pode limitar-se à dimensão das sensações, à da expressão de sentimentos, nem às determinações da razão. O aspecto central a manter presente, quando se fala de educação artística, deve ser, então, o da ligação à estética. Será, nesta perspectiva, que a educação artística se inscreve na linha da transformação pessoal e, daí, na da construção da pessoa.

Há que começar por considerar que o contacto com a arte não conduz por si só ao desenvolvimento de uma compreensão do mundo e do que nos rodeia como forma de desenvolvimento pessoal. Este tipo de perspectiva levar-nos-ia a relacionar a arte com o subjectivismo e consequentemente a desvalorizá-la. O aspecto que associa a arte à vida não pressupõe em exclusivo a tradução ou expressão de sentimentos, mas antes um encontro que envolve diálogo, questionamento e reflexividade, construção de sentido, antecipando a possibilidade de transformação.

Nesta perspectiva, consideramos os contributos da fenomenologia da arte, em particular o de Martin Heidegger (1991), bem como os da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (1992). O primeiro contribuiu, de forma decisiva, para a compreensão do apelo e do desafio que nos lança a obra de arte, o segundo dirige a nossa atenção para a compreensão do que nos acontece como sujeitos no mundo, quando nos encontramos com a obra de arte, sendo que a obra faz apelo a um encontro, porque ela própria institui um mundo. Deste encontro, decorre uma actividade que toma uma dupla direcção, do sujeito para a obra e do sujeito para o próprio sujeito. Através da obra, o sujeito experimenta de modo diferente a sua relação ao mundo e o próprio exercício de dotação de sentido. Podemos, atendendo a estes pontos de vista, concluir que a arte tem um papel fundamental na definição do mundo e de nós próprios, a arte pode transformar-nos e tornar-nos diferentes, alargando o horizonte da nossa experiência do mundo.

Com Dmitry Leontiev (2001) tratamos, essencialmente, do aspecto do diálogo que marca o nosso encontro com a obra, de uma dialéctica que envolve o emissor e receptor, com implicações ao nível das nossas visões sobre o mundo, na construção do sentido, e reflexo no desenvolvimento das potencialidades individuais, da personalidade individual e, consequentemente, ao nível do desenvolvimento pessoal e das possibilidades de transformação pessoal e do que nos rodeia. Esta leitura das possibilidades das artes aponta já para a necessidade de alteração das funções e papéis da escola, tradicional e excessivamente preocupada em regularizar condutas,

apontar caminhos, transmitir conhecimentos e valores, de acordo com uma perspectiva de socialização.

Como *exercício de expressão*, a arte depende de um saber-fazer, de uma aprendizagem “técnica” para saber-fazer o objecto (produção de obra); como *exercício de expressividade*, está implicada numa construção de sentido. Podemos, assim, dizer que a arte é um acto cultural. A cultura é a acção de construir e, simultaneamente, o resultado dessa acção. Um *acto cultural* tem dois resultados: um “objectivo”, a obra realizada (por exemplo, o conhecimento resultante do estudo ou o poema) e um “subjectivo” correspondente ao efeito que esse acto tem sobre a pessoa, podendo daí resultar novidade e criação, um sentido novo e transformação (Joaquim Coelho Rosa, 2001).

O que faz a obra, podendo ser considerado o emissor, é sempre também receptor do que faz; o artista avalia, modifica, transforma, surpreendendo-se, por vezes, com o que acaba por construir. O resultado objectivo e o subjectivo do acto de produzir a obra interligam-se, são interdependentes. O que está perante a obra também não é um observador passivo, um simples receptor de imagens ou da mensagem que o artista quis transmitir; ele é, antes de mais, um sujeito implicado num diálogo, um diálogo que se faz da obra para o que está perante ela, e vice-versa. Tanto a criação como a fruição da obra pressupõem sempre uma atitude dialógica; nesta atitude, estão comprometidas a experiência pessoal e toda uma visão do mundo; do diálogo pode nascer a aprendizagem, havendo lugar à transformação. Assim, a arte é sempre *comunicação*, implicando não só a expressão pessoal, mas possibilidades vastas de aprendizagem. A obra também não é algo fechado em si mesmo; faz-nos um apelo constante que permite a instituição de um sentido; cada obra é uma ficção de um mundo capaz de permitir a nossa participação na sua construção, mantendo-se, simultaneamente, a identidade da obra.

Em qualquer dos casos, estão implicados, na relação do artista (ou na do observador) com a obra, sentimentos, sensações. O que faz a obra devolve ao mundo toda uma concepção e empenha nela toda a sua capacidade de execução; mas, enquanto cria, o artista recebe da obra ensinamentos constantes. O que faz a obra devolve. A arte é, assim, *expressão*, mas *não se limita à auto-expressão*. Por seu lado, o que está perante a obra, encontra-se envolvido num momento de acontecimentos, de fusão de sensações, afecções, emoções perante a obra e

perante si mesmo face à obra. Mais uma vez, encontramos aqui a sensibilidade, mobilizando a inteligência e toda uma visão do mundo. A arte é aqui também *exercício do pensamento e da inteligência*. Roger Vigouroux (1999) escreve que “o compositor ou o pintor vêem ou ouvem, antes de mais ninguém, o que produzem e o que sentem então guia-lhes o trabalho. (...) a percepção é uma recriação pessoal” (p. 19). Richard Courtney (1997) reconhece também que os artista descobrem novos modos de explorar o conhecimento à medida que vão criando:

Artists discover new ways of knowing, use innovative methods to discover meaning, and are on ‘the cutting edge’ of the future. They focus on the mental processes of imagining, seeing possibilities, and then expressing them in action – in an artistic medium during their life experience.
(p. 1)

Atendendo aos aspectos que caracterizam a relação entre arte e estética, podemos começar por definir o “artístico” como “técnico” e o “estético” como “sensorial”. O “artístico” prende-se com a ideia de arte como “produção de obra” (técnica, processo de repetição, re-produção); o “artístico” define ainda a arte como “produção de sentido” (invenção, inovação, criação e recriação da vida). Nos casos em que a obra se caracteriza pelo aspecto da sua produção, pelo aspecto da técnica, resultando de um processo de repetição, podemos falar, na maioria dos casos, de artesanato e das artes do útil. Nos casos, em que a obra se distingue pela sua “raridade” e “singularidade” (a qualidade do sentido, o que a torna única), não pelo aspecto da quantidade, podemos falar de uma “obra artística”, única (Joaquim Coelho Rosa, 2001), que não se limita ao nível do “saber-fazer”, antecipando um “poder-ser” que a caracteriza como única e, por ser única, lhe dá a possibilidade de vir a ser universal. Esta característica da arte como exercício de expressão e expressividade, técnica e criação, repetição e novidade, re-criação, valoriza, em primeiro lugar, o aspecto da possibilidade de construção do sentido, quando ligamos a arte à estética. O que caracteriza o “estético” é precisamente a “singularidade” e o “universal partilhado” que lhe confere uma dimensão que funda uma concepção de humanidade, com a qual a arte está amplamente comprometida.

O estético pode estar implicado directamente com a percepção e com o que se sente em momentos que nada têm a ver com arte (como é caso, do pôr-do-sol, do cair da noite, que provocam em nós um movimento interior que leva à fusão de diferentes sensações, naquele momento) ou constituir-se na sequência ou como consequência de uma experiência com arte (criação ou fruição de uma obra, por

exemplo). Um momento estético pode até mesmo ser o da antecipação de uma novidade, uma fantasia. O que interessa ainda sublinhar é que um momento estético, para além da sensação, envolve a sensibilidade. O artístico é expressão concreta dessa sensibilidade, apoiada pela imaginação, no acto de criação ou apreciação das artes. A imaginação, no sentido dado por Richard Courtney (1997), é assim caracterizada: “the ability to imagine and to externalize this in a medium is a uniquely human ability” (p. 1).

Finalmente, devemos reconhecer nos encontros estéticos o aspecto do prazer (que não deve confundir-se com a beleza ou com um ideal de beleza) que advém do nosso confronto com o mundo e a com a possibilidade de construção de visões do mundo, que, ainda que sendo nossas, podem ser partilhadas. A satisfação, neste caso, resulta da compreensão pela descoberta de nós, do outro e do mundo, da abertura de novos horizontes pela procura da nossa própria individualidade. Podemos ainda sentir-nos felizes, pelo simples motivo de que somos capazes de ver diferente, porque somos capazes de descobrir o que nunca tínhamos imaginado possível. Para além do aspecto estético, está implicado, em situações deste tipo, o aspecto do prazer, do ponto de vista da capacidade humana de entendimento do mundo. Este processo está na base da nossa vontade de permanecermos como até aí ou motivar o desejo de mudança, sendo determinante ao nível dos nossos acordos com a vida.

Tendo concluído que a estética não se limita à arte, podemos passar a considerar que produzir a vida é também dar-se forma, configurar-se, construir sentido. A produção da vida (existência humana) pode, deste ponto de vista, ser estética. Os que fizeram experiência de arte podem ser capazes de respostas estéticas diferentes das que dão os que nunca estiveram envolvidos em actividades artísticas, o que, à partida, justifica a importância das artes e de uma educação artística para as nossas vidas.

SOBRE OS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA E COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

A competência continua a ser objecto de muitas interrogações e de uma multiplicidade de definições. Uma certa dificuldade na compreensão da natureza do processo de mobilização de competências é ainda um aspecto a considerar.

Como Philippe Perrenoud (1997) assinala que “il n’y a pas de définition claire et partagée des compétences. Le mot se prête à de multiples usages et nul ne saurait prétendre donner LA définition.” (p. 23). Além disso, existem versões da noção de competência, que constituem pistas falsas: a competência em termos de “*objectifs*” de um ensino na linha de condutas ou “*pratiques observables*”, coincidindo com uma pedagogia por objectivos; a noção de competência em complementaridade com a noção de desempenho, podendo o desempenho funcionar como um indicador relativamente fiável de uma competência; a competência como uma faculdade geral, uma potencialidade de qualquer mente humana, como se de uma característica da espécie humana se tratasse, afastando-se da noção de competência como aquisição.

Considerámos poder abordar as competências, segundo duas perspectivas: a das competências para a vida profissional e pessoal e uma outra que convencionámos designar por competências de natureza pedagógica e didáctica.

As competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas, trabalhadas na linha das competências para a vida profissional e pessoal têm sido objecto de referência de um conjunto vasto de autores, mantendo apesar das diferentes designações e caracterizações – “soft skills”, “competências-chave”, “competências de terceira dimensão”, “competências genéricas” ou “transversais” – no essencial em comum os aspectos que as caracterizam como competências não especificamente técnicas, do domínio pessoal e relacional dos indivíduos ¹⁶.

¹⁶ A nossa definição para as “competências transversais” não se baseia na apresentada nos documentos que estão na base da revisão curricular proposta para o ensino básico e para o ensino secundário (cf. Propostas de Revisão Curricular para o Ensino Básico e Secundário (1999), Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro e Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro). No ensino básico, as competências transversais ligam-se fundamentalmente à importância de aprender a aprender e aos processos que permitem tornar os alunos progressivamente mais activos e autónomos na sua aprendizagem. O desenvolvimento deste tipo de competências sublinha ainda a importância da aquisição e uso de procedimentos e métodos de acesso ao conhecimento: métodos de trabalho e de estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal e de grupo. No ensino secundário, sublinha-se a importância do desenvolvimento das metodologias que apoiam o trabalho de projecto, devendo a área de projecto possibilitar o desenvolvimento de competências de natureza transversal relacionadas com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, com a educação para a saúde e para o ambiente e com a educação para a cidadania.

O principal contributo para a organização dos aspectos centrais relativos à construção do conceito, na dimensão que o associa à vida profissional e pessoal, foi-nos dado pelos trabalhos de Ana Luísa Pires (1994, 1995, 1995a, 1998). Com base na sistematização apresentada por esta autora, pudemos definir este tipo de competências como competências que mobilizam aspectos psicológicos (cognitivos e afectivos) e aspectos do comportamento social, estando inseridas num processo de desenvolvimento pessoal (através de contextos de formação formalizados ou não) e podendo ser transferidas e utilizadas em diferentes situações da vida.

Os aspectos que mais nos interessaram para a construção do nosso próprio conceito de competência foi precisamente o da dimensão individual e pessoal do conceito de competência, o aspecto da constatação da importância do saber-ser como contributo individual específico, e o aspecto da polivalência e transferibilidade da competência.

O contributo de Philippe Perrenoud (1997) interessou-nos, particularmente, no sentido em que apresenta a possibilidade de construção de uma nova concepção de currículo e de escolaridade, fundada em novos parâmetros, que apontam para uma relação diferente com o conhecimento e com a aprendizagem, com implicações ao nível dos seus processos de construção e de organização. A nossa abordagem das competências de natureza pedagógica e didáctica fundou-se particularmente nos trabalhos deste autor que se ocupou deste tipo de competências, inscrevendo-as na referida proposta de revisão da concepção tradicional do currículo.

Uma abordagem por competências, sobretudo quando enquadrada por preocupações relacionadas com formas de revisão curricular, pode conduzir a um trabalho simples com capacidades isoladas, servir para dar uma nova formulação a uma simples listagem de conteúdos ou de conhecimentos a adquirir, ou corresponder a uma orientação fundada numa pedagogia por objectivos (na linha de condutas ou práticas observáveis). Estes são alguns dos problemas que o autor identifica relativamente à interpretação e aplicação de uma abordagem por competências. O autor salienta a importância da passagem de um modo de funcionamento do sistema escolar preparado para levar os alunos a acumular o máximo de conhecimentos para um outro fundado nos conceitos de transferência e mobilização, na capacidade de mobilização de recursos, colocando-os em sinergia. A competência pode ser entendida como um saber agir que supõe condições e recursos. Como ponto de partida para o debate e análise em torno das competências, há a considerar que na

construção das competências estão implicados conhecimentos formais e um amplo conjunto de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas. As competências estão associadas a acções ou operações através das quais estabelecemos relações entre objectos, situações, acontecimentos e pessoas; as competências envolvem operações mentais complexas.

A noção de transversalidade apoia-se no estudo na ideia de polivalência e transferibilidade da competência (na linha das competências para a vida profissional e pessoal). As competências transversais podem ter um papel muito importante na construção daquilo que somos, no modo como encaramos os outros e naquilo que projectamos ser e fazer ao longo da vida, dito por outras palavras, na nossa definição do mundo e no nosso projecto de existência.

Uma primeira definição aponta para as competências transversais como competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas que, quando adquiridas, facilitam a apropriação de um conhecimento global necessário à percepção e análise das situações e à capacidade para enfrentar a complexidade que as caracteriza. Esta perspectiva elucida-nos acerca da importância destas competências no contexto de uma concepção de educação como matriz essencial do desenvolvimento humano, sublinhando os aspectos da relação e construção do conhecimento como condição de liberdade e dignidade humanas, implicitamente implicado na definição dos nossos papéis e condutas no contexto cultural e social a que pertencemos.

Joaquim Coelho Rosa definiu a competência como inerência, no sentido de que “ser competente” é algo que é inerente a alguém, sublinhando o que cabe ao “humano” e o distingue em termos da sua condição de humanidade, conferindo-lhe a possibilidade de ser “pessoa” ¹⁷.

O conceito de competência pessoal pode inscrever-se no de competência para a vida, o que significa admitir a diversidade e, simultaneamente, a univocidade, ser capaz de construir um todo que nela se funda e a ela se acrescenta, saber gerir a complexidade, vencer a incerteza, sabendo que a incerteza nos pode levar a parte incerta, mas compreender no percurso as limitações e a imensidão de possibilidades que confere a cada um de nós a possibilidade de ver o mundo para além do que é perceptível ao primeiro olhar. Deste ponto de vista, as competências pessoais podem ser entendidas como “estéticas”.

¹⁷ Referência a textos de trabalho pessoal, não publicados, cedidos pelo autor.

As competências estéticas, entendidas como competências pessoais inscrevem na compreensão humana do que nos rodeia e das suas qualidades a possibilidade de novos olhares; estas competências relacionam-se com o “tornar(-se)”, investem no “poder-ser” como condição de transformação do ausente em presente e do presente em outro modo de presença, como condição de transformação de nós mesmos; estas competências inscrevem-se no quadro amplo que confere a cada humano a possibilidade do pensamento, da inteligência, do questionamento e da reflexividade; trata-se de competências que nos permitem sustentar a beleza e fundar a satisfação como prazer de acção e de liberdade, de aproximação aos outros e ao que está por conhecer; trata-se de competências que nos prendem à nossa condição de humanos e, simultaneamente nos fazem desejar querer superá-la; estas competências pessoais são para além de estéticas, competências que definem o lado humano da nossa condição, estando implicadas na construção de um mundo e de uma existência.

As competências transversais, entendidas como estéticas ¹⁸, relacionam-se com a possibilidade de olhar(es) diferente(s), com a disponibilidade (pessoal e interior) para estabelecer relações com que nos rodeia, com a possibilidade e a vontade de transpormos relações, de interpretarmos o mundo e o modo como se nos apresenta, sendo que deste conjunto de possibilidades depende a possibilidade de nos transformarmos e de o transformarmos. As competências transversais/estéticas estão envolvidas no nosso processo de “configuração” enquanto pessoas, devendo ter um papel importante ao nível da construção dos nossos olhares, das nossas escolhas, daquilo que somos e projectamos vir a ser. Deste ponto de vista, as competências transversais/estéticas estão, particularmente, implicadas ao nível do pensamento e comportamento humanos.

A ideia de que há que aprender a construir-se, a dar-se forma, criando um sentido para a existência, tal como para a aprendizagem ¹⁹, está na base de uma

¹⁸ A relação que estabelecemos entre competências transversais e competências estéticas funda-se, em particular, nos trabalhos de Jan Mukařovský (1990) que sublinha a importância da função e da atitude estéticas, ao nível de todas as actividades humanas, relevando o aspecto do carácter multifuncional da relação do homem com a realidade, assim como carácter multifacetado da própria realidade (podendo o homem seleccionar os aspectos mais relevantes para uma dada situação). A arte é multifuncional, porque orienta o seu receptor para outra combinação de funções diferente da habitual, levando-o a outra maneira de ver a realidade.

¹⁹ O debate em torno da educação e da aprendizagem considera, especialmente, o contributo de Carl Rogers (1985) e da sua visão humanista da educação, segundo a qual uma aprendizagem significativa é mais do que uma acumulação de factos; provoca uma modificação em nós, o que pode ocorrer ao nível do comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura ou nas atitudes ou personalidade. O autor desmistifica a ideia de que o acto de ensinar corresponde a um acto de aprender, assim como denuncia o aspecto das desvalorização das relações interpessoais no processo de transmissão de

concepção de educação, na qual a dimensão estético-artística deve ter um papel fundamental, o que justifica a inscrição curricular das artes, a par das outras disciplinas e funda a importância de uma educação artística. Uma educação artística permite o uso de meios inteligentes e visa fins inteligentes, podendo ela própria constituir-se como um meio e um fim da própria educação ²⁰.

conhecimentos, em detrimento dos aspectos de natureza cognitiva. O autor propõe a valorização das dimensões afectivas e emocionais da aprendizagem e a importância da relação pedagógica, baseada em atitudes de abertura e confiança. A centralidade do processo de aprendizagem está na pessoa, sendo a liberdade de escolha e o reconhecimento das motivações pessoais uma alternativa ao conformismo, ao sacrifício da criatividade e à standardização do modo de vida. O desenvolvimento é, deste ponto de vista, entendido, fundamentalmente como uma melhoria, crescimento, ou como actualização de potencialidades, não sendo abordadas as dimensões sociais e culturais que estão implicadas neste processo de desenvolvimento.

O contributo de Edgar Morin (1999a, 2002) foi fundamental no debate da importância de (re)ligar e contextualizar os saberes, apelando a uma vasta compreensão do mundo. O mundo actual e as expectativas que o acompanham não se compadecem com uma inteligência parcelar, fragmentada, e com uma compreensão da realidade orientada por modelos rígidos e segmentados. O autor reconhece ainda o papel da afectividade e da subjectividade na construção do conhecimento e da compreensão sobre o mundo.

²⁰ Um contributo essencial para a discussão desta ideia foi o de Elliot Eisner (1982, 1998, 2001, 2002). Segundo o autor, a arte prepara-nos para a vida, sendo este um aspecto que deveria mover a escola e estar na base de toda a concepção de educação. Neste sentido, há que repensar a escola, assim como os papéis e potencialidades das artes em educação.

METODOLOGIA GERAL DA INVESTIGAÇÃO

The researcher is a seeker of knowledge. "The need to know" has been common to humanity since the emergence of homo sapiens. Inquiry is a human activity. Ways of knowing, however, have changed over human history.

Richard Courtney

O mal-estar de que sofre o homem esclarecido é a sua aceitação, inteiramente supersticiosa enquanto tal, de superioridade dos factos sobre as ideias.

George Steiner

For me, at least, it is much more interesting to find new seas upon which to sail, than old ports at which to dock.

Elliot Eisner

A educação artística tem servido muitas causas, quer ao nível das orientações e das políticas educativas, quer do ponto de vista do debate das suas potencialidades na literatura em geral, mas, na prática, as potencialidades reconhecidas têm encontrado uma fraca concretização.

A arte e, em especial, a estética têm estado na base de muitos debates e de inúmeras perspectivas nem sempre consonantes, tendo sido, ao longo dos tempos, objecto de interesse de várias disciplinas, nomeadamente, da psicologia, da história, da filosofia, da sociologia. Quanto às competências, e, em particular, às competências transversais, as abordagens são mais recentes e caracterizam-se também pela divergência de pontos de vista e pela diversidade dos campos de interesse da aplicação do seu estudo, com relevância para o domínio da educação e para o da vida profissional. Relativamente ao desenvolvimento pessoal, a maioria das abordagens e as principais teorias que o relacionam com as potencialidades da educação artística fundam-se nos contributos vindos da psicologia e nas perspectivas que salientam os aspectos relacionados com o desenvolvimento da personalidade, a importância da actualização das potencialidades da pessoa, devendo a educação assegurar as condições necessárias nesse sentido.

O campo de pesquisa encontrado na literatura para cada um dos domínios definidos, o das artes e da educação artística, o das competências, o do desenvolvimento pessoal, tem como principais características a diversidade, a convergência, mas também múltiplas dissonâncias.

No estudo, os contributos de uma educação artística devem ser analisados, no sentido de esta área poder constituir uma área de aprendizagem essencial, considerando o conjunto das aprendizagens que a educação formal deve proporcionar. Uma educação artística pode ter implicações ao nível das outras áreas, atendendo, em particular, às potencialidades das artes como condição do pensamento e comportamento humanos. O reconhecimento do papel das artes em educação pode levar-nos ainda a ponderar o contributo global da formação estética e artística para a educação.

É da escola e de educação que também queremos ocupar-nos quando falamos em educação artística; é prioritariamente de educação e da escola que falamos sempre que tratamos da educação artística, já que uma ideia fundamental que irá orientar o desenvolvimento do estudo será o de que a educação não é educação, se não for artística. Esta ideia, à partida, suficientemente controversa para constituir por si só um problema, será, em termos gerais, o fio condutor do nosso pensamento, do qual derivarão todas as linhas de discussão do problema fundamental: o de ser ou não possível relacionar arte – educação – competências transversais, inscrevendo a arte na linha da construção da pessoa.

No desenvolvimento do nosso trabalho procurámos a totalização, sem esquecermos que a totalidade não é possível; o esforço nesse sentido foi essencialmente de unificação e de síntese. Esperamos que os problemas, as perspectivas críticas, as relações que estabelecemos, ao longo do estudo, e a proposta apresentada possam servir de base de reflexão e estar na base de práticas continuadas ou do lançamento de novas práticas por parte de professores, das instituições e das próprias políticas educativas.

Elliot Eisner (1998a) identifica uma característica fundamental de todos os tipos de pesquisa: “all share the common enterprise of describing and interpreting a small section of the world, with the aim of furthering our understanding of that world” (p. 237).

Esperamos que, no nosso estudo, este tenha sido um objectivo conseguido.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Como disse Szent-Gyorgy, a descoberta «consiste em ver o que todo o mundo viu e em pensar o que ninguém pensou». (...) «Ver o que todo o mundo viu» necessita da concepção nova («pensar o que ninguém pensou»), a qual desencadeia a integração na percepção, e por isso a sua modificação, do que aí era antes invisível, embora «visto». Por outras palavras, há interdependência entre «ver o que todo o mundo viu» e «pensar o que ninguém pensou»; o «e» que associa os dois enunciados deve ser concebido como uma ligação operando um anel, em que a visão de uma evidência não vista determina um novo olhar que faz perceber a evidência. Assim, toda a descoberta, a começar pela de uma coisa visível para todos, é uma conquista cognitiva que comporta invenção e criação.

Edgar Morin

Quando iniciámos este estudo, partimos com a ideia de que era possível relacionar educação artística, competências transversais e desenvolvimento pessoal. À medida que fomos avançando na pesquisa, pudemos constatar que se trata de um trabalho ainda mais complexo do que supúnhamos à partida. As teorias em torno destas três grandes áreas, e em especial em torno da(s) arte(s), da(s) estética(s) e da(s) arte(s) em educação, são múltiplas, apresentando pontos de convergência e grandes divergências, facilitando abordagens múltiplas e multifacetadas.

Quanto às abordagens teóricas propostas pela investigação na área da educação artística, Richard Courtney (1997) apresenta uma síntese das principais linhas que considera poderem orientar questões que podem ser determinantes para a condução de uma investigação. A “transmissão cultural” (*cultural transmission*) é uma dessas linhas; parte de uma concepção de educação que assenta na ideia de que há um corpo objectivo de conhecimento que pode ser conhecido e deve ser transmitido; no caso da educação artística é dada centralidade à aprendizagem das grandes obras de arte e ao modo “adequado” de apreciar a arte, o que fica a cargo de um professor. Outra das perspectivas é marcada pelas “assunções românticas” (*romantic assumptions*); a sociedade espartilha a criança que é naturalmente boa e espontânea, limitando a sua liberdade; a livre expressão é condição do desenvolvimento do seu potencial interior natural; o contributo de Herbert Read sublinha as potencialidades das artes visuais, atendendo a este ponto de vista. A

filosofia dos “progressivistas” (*progressivists*), em especial nos Estados Unidos, baseia-se no trabalho de John Dewey que sublinha o aspecto da aprendizagem dos organismos na sua interacção com o meio ambiente; esta visão, associada à psicologia desenvolvimentista e cognitiva de Jean Piaget, está na base da perspectiva que defende a possibilidade de transformação dos modelos de pensamento dos alunos através da resolução progressiva de problemas; a aprendizagem deve fazer-se em função de determinados objectivos e o aluno é um agente activo de mudança e não um mero recipiente de instrução (behaviorismo cognitivo e social); na educação visual, de acordo com John Dewey, os professores devem facilitar um ambiente estimulante, mas não devem intervir directamente na aprendizagem do aluno, no seu “aprender-fazendo” (“learning by doing”). Os “holistas”, tal como Dewey, vêem o aluno no seu todo, mas consideram que a aprendizagem depende do conhecimento intuitivo do que cada um é (“*who one is*”). A partir do sentimento interior, o que aprende atribui significado ao mundo através da mediação (“*mediation*”), ou seja, do uso de meios, sendo os meios da linguagem e os das artes ferramentas educacionais básicas.

A nossa abordagem funda-se em múltiplos pontos de vista que recolhemos da literatura em geral. As linhas mais significativas baseiam-se nas abordagens que se interessam, em especial, pelos aspectos da cognição, nos processos que guiam o pensamento e a consciência, na actividade da inteligência, não desvalorizando, neste contexto, o aspecto emocional e afectivo, tanto quanto o intelectual, que acompanham o seu exercício, assim como o contexto cultural no qual estes processos têm lugar. Em particular, interessaram-nos as implicações de uma educação artística ao nível do conhecimento e do comportamento humanos, o que envolve o questionamento sobre o que é o conhecimento e sobre o seu processo de construção, assim como sobre o processo de construção pessoal, inscrevendo nestes processos o papel das competências; interessou-nos ainda perceber as potencialidades de uma educação artística ao nível da educação, em geral, e a possibilidade de uma nova concepção de escolaridade, atendendo a este ponto de vista.

As teorias, nas quais nos apoiámos, provêm de diferentes áreas: da história à filosofia da arte, da sociologia à psicologia e à filosofia, e das áreas mais recentemente ligadas ao estudo da cognição, como é o caso das neurociências. Todos os conceitos foram trabalhados e definidos, atendendo ao princípio de que a nossa teoria se situa no domínio das ciências da educação. Deste ponto de vista, e

mantendo presente que as ciências da educação assumem relacionar-se com várias disciplinas e considerar os seus diferentes contributos, procurámos encontrar interdependências, e não construir dependências, visando a compreensão do que nos propusemos estudar. Elliot Eisner (1998a) sublinha um aspecto que consideramos central na compreensão do processo da emancipação das ciências da educação e da definição das suas bases teóricas e conceptuais:

It is through the process of framing new notions that more adequately address the phenomena of interest – in this case, education – that disciplines are created and refined. A discipline is an artifact, a product of the imagination designed to serve some useful function. There is no reason why there could not be a field called *educology*, the study of education, just as there is a field of *psychology*, the study of the psyche; or *sociology*, the study of the social world; or *biology*, the study of life; or *hematology*, the study of blood. Levels of abstraction and the subject matter of the discipline are arbitrary. We can slice the world in any way that makes sense. (pp. 237-238)

No estudo procurámos construir uma teoria que se articula de forma própria, organizada, sujeita ao processo de avaliação interno, ao confronto, refutação e reconhecimento, que ela própria foi construindo, com base em diferentes teorias.

Em investigação, a definição das áreas prioritárias e a considerar relaciona-se, de forma significativa e do ponto de vista das políticas e das instituições que as orientam, com a aferição de necessidades e prioridades, de expectativas em termos da evolução esperada em determinadas áreas científicas, com os interesses do próprio mercado do trabalho, do financiamento de projectos em determinadas áreas, entre outros aspectos. Este conjunto de circunstâncias justifica uma certa tendência para relativizar a importância da investigação em áreas como a da educação artística.

Na área das ciências da educação um dos problemas centrais decorre da decisão sobre o que, vindo de outras áreas, deve ou não tomar-se como seu contributo e integrar-se num quadro próprio, sendo que a tendência desejável será a de que se torne progressivamente mais definido, do ponto de vista teórico e conceptual.

Outra questão é ainda a de sabermos de que modo é que as conclusões dos estudos prosseguidos nesta área se reflectem e se têm impacte ao nível das práticas, dos professores, das escolas e, conseqüentemente, dos alunos e dos seus percursos de formação e de vida, assim como na vida das organizações e instituições que os apoiam. À partida, é difícil, senão impossível, medir com precisão

estes efeitos. De um modo geral, o problema central da pesquisa em áreas relacionadas com assuntos humanos prende-se, especialmente, com a dificuldade em encontrar respostas “mensuráveis”, “quantificáveis” para as questões com eles relacionadas, o que se aplica, em particular, à área da educação artística. Além disso, nota-se uma tendência para conduzir estudos que se orientam pelos mesmos princípios e procedimentos, de acordo com práticas de investigação, mais ou menos instituídas, que privilegiam determinados quadros teóricos e epistemológicos.

Robin Usher (1997) ²¹ coloca a questão dos paradigmas e tradições da investigação, apresentando vários modelos e reconhecendo que a investigação é convencionalmente entendida como um processo que pressupõe uma recolha de dados que devem ser analisados e apresentados de forma sistemática, rigorosa e metódica, visando tradicionalmente a construção de generalizações e a possibilidade de prever. Um dos problemas da aplicação dos modelos tradicionais de investigação às ciências da educação decorre do facto de que o que se espera obter em áreas como as ciências naturais, não funcionar, do mesmo modo, no campo das ciências da educação: “the problem with generalising this conception of research is that there are few, if any, predictive generalisations that have emerged from educational research”. O autor encontra duas explicações para este facto: “one is that educational research has not been systematic enough, the other that the natural science model of research is inappropriate” (p. 173). O autor relativiza, assim, as potencialidades deste tipo de pesquisa no campo da investigação social e educacional: “The reason for this highlights a fundamental weakness of

²¹ Robin Usher, Ian Bryant e Rennie Johnston trabalharam em equipa em “Adult Education and the Postmodern Change: Learning beyond the Limits” (1997); trata-se de uma “colaboração a três”, em que cada autor assume a principal responsabilidade ou a partilha com outro autor em cada capítulo. Os capítulos nos quais nos baseámos para argumentar e fundamentar as nossas opções metodológicas foram os capítulos 8, 9 e 10. O capítulo 8 (pp. 171-190) é da responsabilidade de Robin Usher e analisa as principais linhas de abordagem em investigação, em geral, apresentando três paradigmas ou tradições de pesquisa, o positivista/empiricista, o interpretativo/hermenêutico e o que funda a teoria crítica. O capítulo 9 (pp. 191-211), resultante do trabalho de colaboração entre Rennie Johnston e Robin Usher, questiona, entre outros aspectos, as tradicionais inter-relações entre o investigador e o que é investigado (“the researcher and the researched”), entre o conhecimento e o poder, entre a teoria e os dados. Este capítulo apresenta ainda uma abordagem diferente no campo da pesquisa, ou melhor, como os autores explicam, “or perhaps less an approach to research, more a way of questioning the structuring assumptions of any research text.” (p. xv). O capítulo 10 (pp. 212-232), cujo responsável é Ian Bryant, trata, em particular, da experiência de pesquisa, sublinhando o papel do investigador e do seu comprometimento na definição do percurso de pesquisa, com enfoque na pesquisa enquanto prática, nos processos de escrita e de leitura de pesquisa. Este capítulo traz ao debate, em especial, a ideia de uma trajectória de pesquisa que, seguindo as palavras do autor, “provides a dynamic template for understanding the storied nature of research. In reading research, one is exploring the horizons of its author(s) within the ambit of one’s own. A personal trajectory of critically reflective practice is one which continually interrogates the possibilities and limitations of its own horizon of understanding” (p. 232).

positivist/empiricist epistemology, namely, its ontological assumption that the world, although complex, is orderly, lawful and hence predictable” (p. 177). A pesquisa é mais do que um processo técnico que envolve a aplicação de leis universais do “método científico”.

Na investigação social e educacional, os estudos de natureza qualitativa têm constituído uma alternativa relativamente aos estudos de natureza quantitativa, sendo que muitos estudos conciliam características destes dois tipos de abordagem. Com base no contributo de Kuhn, Robin Usher sublinha a importância da dimensão hermenêutica/interpretativa para a ciência:

Since any process of research has a hermeneutic/interpretative dimension, the natural sciences are just as ‘subjective’ in this sense as the social sciences. In both, data are not detachable from theory – facts do not ‘speak for themselves’, they are ‘discovered’ – phenomena of all kinds are interpreted by ‘scientists’ through their paradigmatic frameworks.
(p. 180).

Richard Courtney (1997) reconhece a necessidade da emergência de novos estilos de investigação no campo da pesquisa em arte e educação, e apresenta algumas razões para o facto de, neste domínio, os trabalhos se caracterizarem pela dependência de determinados modelos:

- the continual need to justify the place of the arts in schools and to persuade some parents and taxpayers that these are not ‘frills’. As a result, studies have often been framed in conservative styles in order to demonstrate the respectability of arts education. This simple faith in effectiveness of research to accomplish what is, in fact, a matter of political persuasion (advocacy) is touching but usually quite ineffective (...);
 - the academic situation of thesis supervisors. (...) they may lack good expertise in supervisory skills and find themselves at a disadvantage with other committee members (...);
 - the lack of externally funded research in arts education. This leads to a lack of good research experience throughout the field (...) it can be a great struggle (...) to try to secure support for education research – particularly when the present educational climate hinges on platitudes like ‘back to the basics’ (...).
- (p. 55)

O autor considera ainda os problemas que podem advir do posicionamento dos que, considerando-se mais cientistas do que artistas, encaram a pesquisa na área da educação artística como uma prática desapaixonada, distante dos domínios das artes, assim como o dos que, estando directa e apaixonadamente ligados às artes, não vêem a necessidade da pesquisa.

In arts education they [professional researchers] may study the creators, the appreciators, teachers and learners of the arts to find out whether what they are doing is effective. In other words, researchers usually try to distance themselves from the event; they attempt to be objective, or dispassionate, about it. They regard themselves more as scientists than as artists.

(p. 2)

(...)

Some of our gravest problems lie with our brave colleagues who march forward with the word ART blazoned on their banners. "What's the use of research?" they ask. "It is not an art. And arts education is about creating art – nothing else!" Often, there is no one more dangerous than one's friends".

(p. 126)

Em face desta questão, o autor apresenta uma proposta consensual, a de que tanto o investigador como o artista estão certos quanto aos seus modos de construir conhecimento, sendo que estes dois modos podem complementar-se:

It is often said that artists conduct research while they create and, in a popular sense, this is true. Artists discover new ways of knowing, use innovative methods to discover meaning, and are on 'the cutting edge' of the future. They focus on the mental processes of imagining, seeing possibilities, and then expressing them in action – in an artistic medium during their life experience. That is, artists engage in *experiential* inquiry: they find new ways to explore knowledge as they create. This is similar to the way we operate in everyday life. (...) Professional researchers, however, have a more limited view of the term 'research'. (...) They say that research is more of a science than it is an art. (...) In fact, both views are true. The artist and the scientist have their own ways to discover knowledge and meaning. Neither is better or worse than the other. Rather, they complement each other.

(p. 2)

Mantendo presentes os pontos de vista considerados, propomo-nos, no ponto seguinte, argumentar e fundamentar as nossas opções metodológicas, procurando tornar objectivas as condições nas quais se fundam e as expectativas que as orientam, partindo sempre de um princípio, assim enunciado por Richard Courtney:

As Picasso said, "Art **is**." No one would disagree that we all are about is the improvement of the students' experiences and learnings in arts education. (...) The artist and the teacher and the researcher aim, in the end, to improve arts education – each in their own way.

(p. 126)

OPÇÕES METODOLÓGICAS

A teoria em si, a própria coisa abstracta, tenho-a como real porque nos possibilita interagir com ela – podemos produzi-la – e porque faz o mesmo connosco. Basta isso para considerá-la real. Pode agir sobre nós – concebemo-la, utilizamo-la e, por meio dela, modificamos o mundo.

Karl Popper

All understanding is circular, always already an interpretation.

Robin Usher

Rennie Johnston e Robin Usher (1997) referem que a contemporaneidade questiona a possibilidade de “pré-dizer” o mundo, isto é, conhecê-lo em definitivo e explicá-lo. Para estes autores, a contemporaneidade coloca sobretudo questões relacionadas com a concepção do que é o conhecimento e com a concepção do mundo, com implicações ao nível da ciência e da natureza da própria investigação. A aplicação de determinadas técnicas e a utilização de um determinado conjunto de procedimentos e de técnicas devem assegurar o carácter sistemático, rigoroso e objectivo que deve presidir a todo o processo de pesquisa. Segundo Robin Usher (1997), esta perspectiva não justifica que a pesquisa possa ser vista “purely as a ‘technology’ or a technical process, a matter of applying an invariant procedure that can be carried out only by ‘experts’ with a mastery of method” (p. 176).

Neste sentido e atendendo a que importa esclarecer o tipo de orientações que devem assistir ao processo de pesquisa, a questão fundamental será, neste ponto, a de decidirmos que perspectivas metodológicas queremos adoptar e assentarmos sobre o que queremos saber e sobre o melhor método para o conseguirmos.

Segundo Edgar Morin (1982), na perspectiva clássica, o método funciona como um “*corpus* de receitas, de aplicações quase mecânicas, que visa excluir todo o sujeito do seu exercício” (p. 251). Para o autor (1996), o método desprende-se ao longo do nosso caminhar, funcionando como auxiliar da estratégia de descoberta, estratégia essa que obedece a determinados “segmentos programados, ou seja, «metodológicos»” (p. 29). Ian Bryant (1997) considera que as metodologias informam e orientam a trajectória de pesquisa, mas não a determinam:

Methodologies are authored and authorised accounts of appropriate investigative practices to given circumstances, and represent the theorisations of a technical trajectory of research. At the same time, a research trajectory is a path along which individuals travel in order to meet their own requirements for understanding as well as attempting to satisfy the transpersonal goals of enquiry.
(p. 219)

Elliot Eisner (1998a) reconhece o interesse de um percurso de investigação caracterizado pela re-definição:

In the process the research is often neutered. (...) One important part of qualitative research resides in researchers' ability to follow leads they did not know would emerge when the study began. Productive serendipity should not be prevented; on the contrary, it should be pursued.
(p. 241)

A recursividade é apresentada por Ian Bryant (1997) como um aspecto importante que marca o percurso investigativo, “with operational decisions taken at a later stage having implications for revising and recasting previous decisions” (p. 219). Este aspecto não desvaloriza a necessidade de seguir determinadas regras, sendo que o indispensável é que se questione quais as regras a seguir e em que condições, o que releva o papel da reflexividade e do escrutínio da prática que assiste o próprio processo de investigação. Esta perspectiva confere ao investigador um lugar diferente no contexto da pesquisa, sublinhando ainda o aspecto textual da pesquisa, isto é, processo de escrita e re-escrita. Rennie Johnston e Robin Usher sublinham “the constructed and constructing nature of research”, assim como o papel fundamental do investigador e da sua reflexividade. Estes autores defendem que todo o conhecimento do real é textual, isto é, “already signified, interpreted or ‘written’ and, therefore, a ‘reading’ which can be ‘rewritten’ and ‘reread’”. Hence, there is neither an originary point of knowledge nor a final interpretation” (p. 207).

A reflexividade coloca o investigador no palco da cena de toda a investigação, dando-lhe a possibilidade de, a cada momento, ao longo do percurso da investigação, interrogar os limites e as possibilidades do seu próprio horizonte de compreensão. Ian Bryant refere que “a personal research trajectory of critically reflective practice is one which continually interrogates the possibilities and limitations of its own horizon of understanding” (p. 232).

Relativamente ao problema da cientificidade, considerámos o ponto de vista de Umberto Eco (2002), segundo o qual o importante é que exista uma hipótese que

deve ser sujeita a confirmação ou a rejeição. O processo de confirmação ou rejeição pode ser regulado pelo processo de construção da própria tese. Este resultado ainda deve poder ser controlado publicamente, sendo possível a alguém refazê-la, obtendo os mesmos resultados, ou refutá-la. O autor procura definir “a que título um trabalho pode dizer-se científico em sentido lato”, referindo, neste sentido, que “uma pesquisa é científica quando responde aos seguintes requisitos”:

- 1) A pesquisa debruça-se sobre um *objecto reconhecível e definido de tal modo que seja igualmente reconhecível pelos outros*. (...)
- 2) A pesquisa deve dizer sobre este objecto *coisas que não tenham já sido ditas* ou rever com uma óptica diferente coisas que já foram ditas. (...)
- 3) A pesquisa *deve ser útil aos outros*. (...)
- 4) A pesquisa *deve fornecer os elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta* e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública.
(pp. 52-55)

Quanto à objectividade, devemos começar por esclarecer que, sempre que trabalhamos na área da investigação, recorremos a dados e não a factos e que a questão da superioridade dos factos sobre as ideias é uma questão que pode estar na origem de muitos debates. Uma eventual confusão, a este nível, quer se trate de abordagens de natureza interpretativa/hermenêutica, quer de abordagens de tipo quantitativo, pode comprometer os resultados da investigação. Num trabalho de natureza conceptual, a objectividade pode ser definida como o encontro entre a pertinência do pensamento do investigador, exposto no problema e no enquadramento que lhe dá, e a conversão dessa pertinência, com base na actualização e no desdobramento sistemático, obedecendo a critérios de rigor e de método, das potencialidades que esse pensamento trazia consigo à partida. O resultado final decorre da articulação entre o trabalho de carácter reflexivo, de questionamento constante e de regulação que orienta os momentos de fecho e de abertura, de avanço e retrocesso na investigação, concorrendo para uma progressiva fundamentação e organização da teoria.

A propósito de ser ou não significativa, segundo Richard Courtney (1997), toda a pesquisa deve obedecer a duas condições essenciais:

- it must address the large and important issues that have significance to us as human beings; (...)
- it must also be so executed that those to whom it is directed (our clients, examiners, colleagues, all the research community) can respect it. Without that respect the inquiry is not worth a great deal.
(p. 125)

Hedley Beare e Richard Slaughter (1993) sublinham a importância de compreendermos o modo como funcionam os paradigmas e como podem limitar a nossa visão do mundo: “many important things go unnoticed if our paradigm does not focus them” (p. 84) e, citando Weick (1976, 2, 3) enunciam um princípio orientador que é contrário à asserção comum ‘I’ll believe it when I see it’, ou seja, ‘I’ll see it when I believe it’.

Esta perspectiva anuncia algumas das preocupações relativamente ao que devemos ou não tomar como orientação para as nossas escolhas e para a forma como pensamos e agimos em investigação. O nosso ponto de vista sublinha o aspecto do encontro do sujeito da investigação com um objecto que o fascina, apontando para a importância do modo como o concebemos e desejamos descobrir. Associando uma “boa” teoria a um olhar “belo”, talvez seja possível tratarmos de uma teoria que seja, simultaneamente, boa, no sentido de colocar “boas” perguntas e apontar “bons” caminhos que nos permitam lidar com a imprecisão, com todas as emergências que naturalmente irão decorrer dessas perguntas. A compreensão será sempre limitada, mas o olhar “belo” poderá deter-se na contemplação da compreensão conseguida e encontrar nela satisfação, embora sabendo que há sempre outros possíveis por decifrar. A arte e a investigação aproximam-se nesta tentativa de associar verdade e beleza, de que vive o desejo, sempre renovado, da descoberta.

Segundo José Antonio Marina (1995) “Aristóteles dá razão ao seu mestre Platão quando diz que «a boa educação consiste em comprazer-se e doer-se como deve ser» (*Ét. Nic.*, 1104b)”. O autor refere ainda Dirac, Prémio Nobel da Física, que afirmava que trabalhar para conseguir uma equação bela era muito eficaz, «se se tinha a vista sã». Ou seja, se o esquema sentimental que descobre a beleza for suficientemente perspicaz” (p. 354).

Richard Courtney (1997) coloca a questão de devermos ou não valorizar os nossos pontos de vista, situando-se, em particular no caso da educação artística. Segundo o autor, “each of us starts from a particular perspective – how each of us values arts education is related to our assumptions as human beings” (p. 7). As nossas crenças e assunções sobre a natureza e a finalidade das artes, da educação e da educação artística têm um impacte significativo nas nossas atitudes e juízos, no valor que atribuímos às artes e à educação. O autor chama-nos ainda a atenção para

o carácter histórico, cultural, evolutivo que acompanha os desígnios da investigação na área das artes: “what the inquirer seeks will vary with culture and history” (p. 9).

O nosso estudo desenvolveu-se com base nos diferentes contributos de diferentes áreas e perspectivas, na procura de uma organização própria, capaz de fundar a “nossa” compreensão para o problema que delimitámos à partida: o de percebermos a relação entre uma educação artística e o desenvolvimento de competências transversais, na perspectiva da construção da pessoa. A procura de uma teoria, na tentativa de encontrar uma compreensão para o problema, justifica o carácter compreensivo que caracteriza a investigação, com base numa linha de circularidade interpretativa. A nossa abordagem é, então, de natureza interpretativa, compreensiva, vivendo desse desejo de criação de uma teoria consistente, que possa vir a ser o ponto de partida para novos problemas, outras teorias e, sobretudo, possa constituir o ponto de partida para o “pensar a educação”, particularmente a educação que privilegia a ideia de construção da pessoa, na qual a arte e uma educação artística/estética têm um papel importante a desempenhar.

A investigação baseia-se ainda no estabelecimento de um plano progressivo, flexível e geral, no qual conta o aspecto do duplo envolvimento/distanciamento relativo do investigador, na importância da análise de tipo indutivo, no princípio de que, em toda a pesquisa trabalhamos apenas com dados e não com factos, na formulação das questões a investigar, não mediante a operacionalização de variáveis, mas de acordo com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade.

O trabalho de pesquisa e selecção dos dados da literatura marcou momentos importantes na nossa vida, quer na nossa qualidade de investigador, quer a nível pessoal. Tal como acontece em arte, o decurso da investigação ultrapassou-nos, conduziu-nos a novos problemas que procurámos resolver, mantendo, ainda assim, a consciência de que esses são apenas uma parte ínfima dos problemas e de que a abordagem dos problemas que tratámos não se esgotou em si mesma.

Novas ligações foram, entretanto, estabelecidas, à medida que fomos progredindo na revisão da literatura; a nossa tese foi-se produzindo, à medida que fomos estabelecendo as nossas próprias ligações, ensaiando re-organizações possíveis a nível conceptual, na procura de uma compreensão progressivamente mais vasta para o problema. A construção dos conceitos ficou marcada por etapas de

avanço e recuo. Os novos fundamentos teóricos e conceptuais encontrados permitiram-nos, em alguns casos, completar, em outros casos, rever o que tínhamos já estabelecido. Podemos, assim, concluir que o trabalho de investigação não partiu de um modelo definido à partida, tendo o percurso investigativo sido construído de uma forma dialéctica através da identificação e análise de abordagens teóricas e conceptuais múltiplas e multifacetadas, por vezes divergentes ou pouco consonantes, de diferentes lógicas, das interrogações que as novas descobertas iam fazendo emergir, e da sua interpelação com o corpo teórico que ia sendo, simultaneamente, construído, e, assim, se foi alargando e reformulando, à medida que íamos integrando as novas vertentes proporcionadas pela análise e pela reflexão e pelo estabelecimento das novas relações encontradas.²²

A preocupação com o método e com o rigor funcionou, no nosso caso, também ao nível das escolhas que fizemos, a partir do que nos foi dado organizar teórica e conceptualmente, e se nos afigurou relevante para a construção da nossa própria teoria e definição do nosso caminho heurístico. A teoria define-se aqui como um sistema de hipóteses; essas hipóteses fundam-se reciprocamente, interagem, controlam-se mutuamente; uma teoria é aqui uma construção conceptual que decorre da organização dos conhecimentos de uma dada área em interacção com os de outras áreas; a teoria, tal como acontece com o conhecimento científico, pode ser corroborada ou refutada.

Quando iniciámos a pesquisa, partimos de alguns pressupostos, desmontámos ainda o que considerámos serem alguns pré-conceitos acerca das artes. Robin Usher refere que Husserl considerava que era necessário romper com todas as pré-concepções, ainda que em termos de as suspendermos temporariamente. A posição de Gadamer, segundo o autor, é mais adequada: “our pre-understandings are not something we can bracket because, to use a term from Heidegger, they are the mark of our ‘*Dasein*’ or ‘being in the world’” (p. 184). O conhecimento constrói-se precisamente através da interacção entre o nosso quadro interpretativo, as nossas pressuposições e o que nós procuramos conhecer:

one’s pre-understandings, far from being closed prejudices or ‘biases’ (as they are commonly thought of in positivist/empiricist epistemology), actually make one more

²² A procura de um sentido parte de um quadro interpretativo e organiza-se de forma parcial e circular – a interpretação da parte depende da interpretação do todo, sendo válido o contrário. Este processo designa-se por círculo hermenêutico de interpretação – a criação do conhecimento resulta do que já é conhecido, tratando-se de um processo circular, interactivo e em espiral, não sendo linear nem cumulativo (Robin Usher, 1997).

open-minded because, in the process of interpreting and understanding, they are put at risk, tested and modified through the encounter with what one is trying to understand.
(p. 184)

Robin Usher reforça a ideia de que a interpretação se faz de interdependências, considerando o aspecto de totalidade que caracteriza o seu próprio contexto de construção, assim como os aspectos de natureza cultural do contexto de influência:

The interpretation of part of something depends on interpreting the whole, but interpreting the whole depends on interpreting the parts. As an example, think of what happens when you read a book – the meaning of the book depends on the meaning of each of its chapters (the parts) yet each chapter's meaning depends on the meaning of the book as a whole. Furthermore, it would be impossible to even begin to make sense of the book without some pre-understandings of what the book might be about, and without a pre-given culture where 'books' are defined as things to be read and made sense of.
(p. 182)

À medida que fomos avançando no estudo, fomos descobrindo sempre novos caminhos, sabendo antecipadamente que deveríamos ainda encontrar outros, capazes de controlar e acrescentar os primeiros, o que orientou a construção da problemática e caracterizou o modo como se foi construindo o percurso da própria investigação.

O procedimento que seguimos baseia-se na tentativa de encontrarmos um sentido para o que estamos a pesquisar, contrapondo e equilibrando os diferentes significados, as diferentes perspectivas e teorias que se vão encontrando, através de esquemas e quadros interpretativos que se vão construindo em categorias e em interdependências, e numa linha de circularidade progressiva.

O princípio geral que orientou o procedimento foi o de que comparando e contrastando diferentes interpretações, seria possível chegar a um consenso (como vimos, aspirando à totalização e não à totalidade) fundado nas diferenças.

A partir dos contributos da tradição hermenêutica/interpretativa, defendemos, fundamentalmente, a ideia de que a interpretação se faz circularmente. O método que utilizámos reconhece a importância das decisões operacionais no processo de pesquisa, reconhecendo, em simultâneo, que essas decisões são marcadas pelo aspecto da recursividade na procura da compreensão. Robin Usher chama-nos a atenção para o aspecto da circularidade da interpretação, "as well as being perspectival and partial, interpretations are always circular", "knowledge formation

always arises from what is already known, even if only as a tacit 'background', and therefore circular, iterative, spiral rather than linear" (p. 182).

PRESSUPOSTOS, QUESTÕES DE PARTIDA, OBJECTIVOS E DESENVOLVIMENTOS

A investigação partiu do pressuposto geral de que a educação artística continua a ter um lugar pouco significativo no contexto dos sistemas educativos, embora, em termos da educação formal, o potencial das artes possa estar muito para além da actividade e do tempo escolar, com incidência no percurso individual de formação e de vida.

Apresentamos, em seguida, o que convencionámos designar por “pré-conceitos”. Os pré-conceitos, por não serem fundados, tornaram-se preconceitos, tendo marcado fortemente as concepções em torno das artes e da educação artística. Estes pré-conceitos têm, no estudo, a dupla função de funcionarem como uma base crítica de reflexão para uma primeira delimitação do problema por levantarem perspectivas que se contrapõem ao nosso ponto de vista e de operarem para a definição dos pressupostos do estudo e para a definição dos nossos conceitos:

- A arte é coisa de peritos, críticos ou para entretenimento;
- a arte relaciona-se sobretudo com a beleza – é supérflua para as necessidades diárias;
- as artes são para uma elite – eventos culturais e público culto e abastado estão relacionados;
- as artes associam-se ao sentimentalismo, aos estados de alma, a ideias românticas – não possuem qualquer saber válido;
- as artes são marginais – os artistas, normalmente, são “diferentes”, extravagantes;
- as artes são para ser trabalhadas em escolas profissionais, vocacionais ou particulares;
- a aprendizagem artística não se relaciona com a produção do conhecimento ;
- o que dela decorre é um conjunto de competências específicas – técnicas e métodos;
- as artes devem privilegiar as artes visuais – os resultados desta área são os que podem ser mais reconhecidos, sobretudo em meio escolar;

- as artes não influenciam positivamente os resultados escolares, não devendo ser integradas no que se pensa ser verdadeiramente importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos – devem, por isso, servir para preencher os tempos livres;
- as artes em nada favorecem a entrada no mundo do trabalho – são um investimento pouco rentável;
- as artes devem servir para desenvolver a criatividade, nomeadamente, na perspectiva da construção da autonomia e da identidade das sociedades.

Para além do pressuposto geral, considerámos ainda os seguintes pressupostos:

- A estética pode atravessar todas as áreas do saber e as qualidades estéticas estão presentes em todas as dimensões da vida, sendo que uma educação artística é fundamental para o desenvolvimento da dimensão artístico-estética, devendo ser considerado o contributo global da formação estética e artística para a educação;
- devendo a escola construir-se enquanto escola de possibilidades e de pessoas capazes de se configurar, de se construir, cabe à educação considerar as potencialidades de intervenção das artes a este nível, reconhecendo as potencialidades de uma educação artística enquanto conteúdo essencial no conjunto das aprendizagens que cabe à educação proporcionar;
- para além do tipo de actividades, métodos e técnicas que uma educação artística facilita (dimensão artística), o desenvolvimento de uma dimensão estética, decorrente deste tipo de educação, pode preparar o caminho para novos modos de perceber e compreender o que nos rodeia, facilitando o desenvolvimento de competências transversais, para além das específicas;
- há que considerar o contributo específico das áreas ligadas às artes ao nível das aprendizagens que se considera serem fundamentais para a educação em geral;
- as artes e a educação, na sua relação e na sua dimensão estético-artística, constituem-se como um recurso e um constituinte essencial da condição de pensamento e comportamento humanos, sendo, consequentemente, condição de possibilidade da condição humana para compreender o mundo e a

existência, através da actividade do pensamento e do seu exercício crítico e criativo, da inteligência e da consciência;

- repensar a inscrição das artes em educação pode levar-nos a reflectir sobre os papéis da própria educação e da escola, fundando uma concepção mais ampla na qual a pessoa tem centralidade (e a compreensão da sua condição de humanidade).

Como hipótese central para o trabalho de investigação considerámos então que a educação artística, podendo favorecer o desenvolvimento de competências transversais, deverá ter um papel fundamental ao nível do desenvolvimento global dos alunos, do ponto de vista da sua construção em pessoas, num mundo em transformação.

Em conformidade com a hipótese, elaborámos a seguinte questão de partida:

- Como é que a educação artística pode favorecer o desenvolvimento de competências transversais e contribuir para a construção da pessoa?

Desta questão central decorrem outras questões pertinentes:

- O que é uma educação artística? O que é uma educação estética?
- Como se relacionam e interligam em educação?
- Que tipo de educação – artística e/ou estética – deve a escola privilegiar?
- Que abordagens servem a inscrição geral das artes na educação formal?
- É viável e favorável a inscrição curricular de uma educação deste tipo?
- Que tipo de aprendizagens deve uma educação artística privilegiar?
- Como devem articular-se essas aprendizagens no contexto das aprendizagens das outras áreas tradicionalmente consideradas?
- Que contributos são de esperar, para além dos que podem dar as aprendizagens nas outras áreas, atendendo, em particular, à possibilidade de construção da pessoa?

Na procura de um entendimento para estas questões, será nossa intenção centrar o objecto de estudo em três domínios, que deverão constituir-se nos

percursos de investigação atrás definidos: o da educação artística, o das competências, o da construção da pessoa ²³.

Dois eixos orientam esta linha de abordagem:

- um que coloca a arte na linha da construção da pessoa, por via do conhecimento e da compreensão do mundo e da existência, favorecendo, assim, uma primeira definição da educação artística como estética e sublinhando a dimensão ontológica da arte;

- outro, que anuncia o papel das artes do ponto de vista da sua intervenção pedagógica no processo educativo: uma educação artística (estética) enuncia uma escola de possibilidades, uma educação centrada na pessoa e no desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

A ideia central é a de que a escola e a educação devem estar, prioritariamente, empenhadas na construção da pessoa, o que pressupõe uma atenção especial a todas as componentes de formação implicadas nesta dimensão. Assim sendo, há que ponderar o lugar de uma educação artística em educação, sendo de considerar as implicações da inscrição das artes no currículo e as repercussões ao nível da construção de uma concepção diferente de educação e da escolaridade.

O fio condutor de todo o estudo é o de que a escola e a educação devem estar, prioritariamente, empenhadas na construção da pessoa, o que pressupõe uma atenção especial a todas as componentes de formação implicadas nesta dimensão.

Pensar a arte em educação é considerar a importância da educação artística no contexto e do ponto de vista da sua relação com as outras disciplinas; pensar a arte em educação é também compreender a importância das artes ao nível dos processos e mecanismos de construção de conhecimento e entendimento sobre o mundo e sobre a existência, sendo, assim, uma educação artística condição de possibilidade da própria condição humana e condição de pensamento e comportamento humanos; em síntese, uma educação artística, na sua dimensão de desenvolvimento global da dimensão artístico-estética, deve ser entendida como contributo global da formação estética e artística para a educação.

²³ Cf. "Definição do Objecto de Estudo" (ponto 4).

OBJECTIVO GERAL

O objectivo central do trabalho é, assim, compreender e relacionar as potencialidades da educação artística na perspectiva do desenvolvimento de competências transversais e da construção da pessoa.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- aprofundar as relações entre os aspectos associados à arte/estética e as dimensões do desenvolvimento pessoal, analisando as potencialidades da educação artística, do ponto de vista das orientações técnico-normativas que definem a inscrição das artes nos sistemas educativos, diferentes abordagens da educação artística como campo de estudo, e as relações entre artes(s)/estética(s) educação consideradas na literatura em geral;
- relacionar os aspectos do desenvolvimento pessoal com o desenvolvimento de competências, no quadro de uma concepção diferente de educação e de escolaridade, discutindo as possibilidades de uma nova abordagem;
- relacionar, e interpretar a relação entre, a educação artística, o desenvolvimento de competências (na linha da transversalidade definida) e o desenvolvimento global dos alunos, analisando as potencialidades das artes em educação e as incidências no seu percurso de formação e de vida.

Do entrecruzamento dos objectivos secundários definidos deverá resultar a concretização do objectivo geral do estudo; a interligação das conclusões conseguidas em cada um dos percursos da investigação deverá conduzir a uma proposta de compreensão, sendo que do articulado das diferentes conclusões, numa

linha de circularidade progressiva, deve resultar a compreensão global para o problema que coloca a questão de partida e a hipótese enuncia.

Ao longo da pesquisa, trabalhamos com dados obtidos a partir de outras de teorias, de outros documentos, orientadores de projectos, de grupos de trabalho, da legislação; esses dados foram agrupados e organizados de acordo com categorias (conceptuais) que se foram definindo e sobrepondo, de forma sistemática, de tal forma que as conclusões que iam emergindo se iam completando ou anulando, preparando o caminho de uma compreensão progressivamente mais abrangente.

À medida que fomos progredindo na investigação, fomos construindo categorias para o pensamento que se foram anulando, preenchendo e/ou fomos criando outras, delineando, assim, o percurso e o decurso da investigação, até à proposta conceptual final. No contexto da organização interna da tese, estas categorias têm correspondência nos temas tratados e organizados em pontos e sub-pontos. O encadeamento das conclusões definidas para cada um dos domínios, orientadores da investigação, deverá conduzir a uma proposta de compreensão, sendo que do articulado das diferentes conclusões, numa linha de circularidade progressiva, deve ressaltar a compreensão global para o problema que coloca a questão de partida e a hipótese enuncia, a título, não de verificação, mas de desafio a essa compreensão.

No final do trabalho, deverá ter ficado clara a importância da arte em educação atendendo a uma perspectiva global da construção da pessoa, a partir das relações estabelecidas entre educação artística e competências transversais. Dar-se-á, assim, cumprimento aos objectivos definidos para o estudo, sendo que a construção teórica e conceptual traçada deverá valer pelo seu carácter de teoria, devendo, por isso mesmo, constituir um contributo a nível científico, já que toda a ciência deve começar pelo problema: acabámos de colocá-lo em todas as dimensões que nos foi possível organizar com base na pesquisa e nas relações dos vários contributos reconhecidos no âmbito da investigação. Esperamos que deste problema possam resultar, como diria Karl Popper (1992), toda uma família de outros problema. “Ver um problema é inventar um projecto” assinala José Antonio Marina (1995) e convida-nos a escutar o que dizia Einstein: “«Galileu formulou o problema da medição da velocidade da luz, mas não o resolveu. A formulação de um problema é frequentemente mais essencial do que a sua solução, a qual pode ser apenas uma

questão de habilidade matemática ou experimental. Colocar-se novas questões, olhar velhos problemas de um novo ângulo, requer uma imaginação criadora e marca um avanço real na ciência» (Einstein, A. E Infeld, L.: *The Evolution of Physics*, Simon and Schuster, Nova Iorque, 1938, p. 92)” (p. 361)²⁴.

²⁴ Para o autor a inteligência não é a capacidade de resolver problemas, ela é, sobretudo, a capacidade de propor problemas.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA ARTE E DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA/ESTÉTICA

L'oeuvre d'art est une tentative vers l'unique, elle s'affirme comme un tout, comme un absolu, et, en même temps, elle appartient à un système de relations complexes. Elle résulte d'une activité indépendante, elle traduit une rêverie supérieure et libre, mais on voit aussi converger en elle les énergies des civilisations. (...) elle est matière et elle est esprit, elle est forme et elle est contenu. Les hommes qui s'emploient à la définir la qualifient selon les besoins de leur nature et la particularité de leurs recherches.

Henri Focillon

INTRODUÇÃO

A Parte I do estudo centra-se nas diferentes referências para uma educação artística, assim como nas relações entre os aspectos associados à arte e à estética, e as dimensões do desenvolvimento pessoal. Esta Parte responde ao primeiro objectivo específico enunciado e integra três capítulos. O primeiro capítulo considera a problemática da inscrição da educação artística no quadro dos sistemas educativos, do ponto de vista das orientações e políticas educativas; o segundo apresenta e discute algumas das abordagens da educação artística como campo de estudo; o terceiro, uma síntese crítica das definições para os conceitos de arte/estética e educação artística, discutindo aspectos relacionados com o desenvolvimento pessoal e antecipando os argumentos a favor da inscrição das artes em educação, no quadro de uma concepção diferente de educação e de escolaridade.

A nova proposta, que nos caberá fundamentar e desenvolver ao longo da investigação, relaciona educação artística e competências transversais na perspectiva da construção da pessoa.

Capítulo 1 – A Educação Artística no Contexto da Educação Formal

Despite the rethoric, the arts are not normally seen as priorities in the long term development of national educational systems.

Ken Robinson

Nota Introdutória

Um dos aspectos que marcam fortemente a inscrição das artes na educação formal é o de que, de uma forma geral, os sistemas de ensino ocidentais tendem a valorizar a componente técnico-científica, em detrimento da artística. Este fenómeno é também consequência, entre outros factores, da indefinição que a arte detém na cultura e na própria sociedade. A ideia central é a de que uma educação artística, não podendo servir o raciocínio lógico, rigoroso, dito científico, se inscreve no campo das preocupações secundárias relativamente à formação dos jovens ²⁵.

Ao nível das políticas educativas, um ponto de vista significativo em defesa das artes tem sido o de que os sistemas educativos devem promover o equilíbrio psicossocial dos alunos e criar condições para o desenvolvimento das suas potencialidades. Uma linha de pensamento que tem influenciado as perspectivas mais actuais, que defendem a integração das artes em educação, é a da associação da educação artística ao desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos e das sociedades ²⁶. O pensamento criativo e as capacidades criativas de cada pessoa devem ser desenvolvidos, sendo vistos como uma condição de desenvolvimento dessas sociedades ²⁷. Uma educação artística deve ainda promover o encontro com o património cultural que marca a sua pertença e define a sua identidade.

²⁵ A ideia de que o estatuto das artes é significativamente inferior ao de outras disciplinas, nomeadamente as das ciências, estende-se a vários países, sendo este o panorama que predomina na maioria dos países da Europa, tal como apresenta o resultado da sondagem realizada num conjunto de mais de vinte países europeus (Ken Robinson, 1997): “The dominant model of intellectual growth continues to be based on assumed polarities between the arts and sciences. Instead of being seen, as complementary, too often they are seen as oppositional” (p. 12).

²⁶ Na Parte III veremos como uma educação artística se relaciona antes com o desenvolvimento humano, porque os seus contributos se concretizam ao nível da construção da pessoa, sublinhando esta perspectiva os aspectos da liberdade e dignidade humanas.

²⁷ A Introdução (da responsabilidade de Chris Smith) a um documento “Culture and Creativity: The Next ten Years” relacionado com as políticas culturais a promover em Inglaterra, expressa claramente esta perspectiva: “Everyone is creative. From the pre-school to the most distinguished scientist or

A arte e a educação artística têm servido de *leitmotiv* para muitas causas e em muitas áreas, da psicologia à pedagogia, passando pela terapia. No entanto, entre as artes e a educação parece persistir uma contradição latente. Por um lado, os benefícios de uma educação artística não são visíveis a curto-prazo, em contexto educativo; por outro lado, existe uma certa indefinição no campo artístico quanto aos objectivos e funções das artes no campo educativo. Mas o problema central está nos resultados antecipados por uma concepção de educação tradicionalmente associada à ideia de adaptação social das pessoas a um sistema específico de normas e regulamentos sociais e à procura de uma identidade social (considerando que cada pessoa pertence a um determinado número de entidades sociais: nacionais, éticas, religiosas, profissionais ...).

O reconhecimento das artes em educação deverá passar por formas mais concertadas e esclarecidas de pensar o seu potencial e de por em prática actividades que sirvam os objectivos das duas áreas em conjugação, o que justifica uma ponderação e uma síntese crítica das linhas tradicionalmente mais consideradas e de maior influência no âmbito de uma educação artística.

artist, imagination, innovation and original expression are vital components of what it is to be human and be part of society. Creative thought lies at the heart of almost all cultural activity; it helps to put together those moments of uplift or of enjoyment that mean most to people; and it lies increasingly at the centre of successful economic life in an advanced knowledge-based economy. In the years ahead, people's creativity will increasingly be the key to a country's cultural identity, to its economic success, and to individuals' well-being and sense of fulfilment. (...) Creative skills are necessary for success in all areas of life, not just in the worlds of culture, media and the arts. People in all walks of life –business, education, culture – all need to develop their creative potential and learn from each other. People with the imagination to come up with good new ideas are necessary in every area of our economy (...)" (p. 5).

1. A Educação Artística na Europa – Políticas e Orientações Gerais

Na década de noventa, sob a orientação de um grupo de trabalho do Conselho da Europa realizaram-se duas actividades com o objectivo de auscultar e debater a situação das artes na educação formal. Uma primeira actividade consistiu no levantamento (com base num questionário lançado em duas fases, a primeira das quais com início em 1995) que envolveu mais de vinte países (Áustria, Bulgária, Croácia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Itália, Letónia, Lituânia, Moldávia, Países Baixos, Noruega, Polónia, Roménia, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia e Reino Unido). Em Outubro de 1996, teve lugar, na Croácia, o colóquio internacional – Culture, Creativity and the Young - que reuniu profissionais da área das artes de vinte cinco estados membros. Neste colóquio debateram-se as condições em torno das artes na educação formal e para além dela.

O levantamento efectuado permitiu concluir que, embora grande parte dos países europeus tivesse iniciado processos significativos no domínio das artes na educação formal dos jovens, não existia uniformidade de procedimentos. Com base na informação devolvida pelos ministérios dos países inquiridos, foi elaborado um relatório. Apesar da diversidade relativamente ao perfil das artes na educação, concluía-se que “all national policy statements on education routinely emphasise the importance of the cultural dimension, and of promoting the artistic and creative abilities of young people” (Ken Robinson, 1997, p. 11). O mesmo relatório era claro quanto à situação desfavorecida das áreas das artes:

In all national education systems, there is a pervasive emphasis on academic education and attainment which continues, in many cases, to be seen as antipathetic to the abilities and sensibilities promoted by the arts.
(p. 12)

O levantamento referido permitiu ainda caracterizar o modo de inscrição das artes nos currículos. Ken Robinson apresentou assim a situação:

In practice, the status of, and provision for, the arts in education is less prominent. The main disciplines taught are art and music. In the majority of national systems, they are compulsory in primary education and for the first two or three years of secondary education. Beyond that point, almost universally, they become optional. In all cases, the arts have lower status than mathematics and science. The arts have

featured more prominently in policy statements in the countries of Northern Europe than those of the South.
(pp. 11-12)

Uma das dificuldades relacionadas com as artes em educação resulta precisamente da assunção de que as artes não funcionam como áreas do currículo. Deste ponto de vista, importante seria o reconhecimento de que “all school subjects have roles to play in facilitating young people’s sense of their own cultural values and traditions, and in facilitating and understanding of other cultures and the interplay between them” (pp. 29-30). As artes podem funcionar como um contributo importante nesse sentido, podendo ter ainda outras funções, nomeadamente ao nível da educação dos sentimentos e das emoções, assim como ao nível do desenvolvimento intelectual:

a number of national policies recognize the particular function of artistic expression and knowledge in the education of feelings and emotions. The arts certainly do have important functions in this field. In recognizing this, it is equally important to emphasize that the arts make comparably important contributions to intellectual development. One of the constraints on the development of more effective and responsive systems of education is the assumed polarization of intellect and feeling in human consciousness.
(p. 30)

As próprias definições de arte variam de país para país: “there is some evidence that traditional conceptions of arts disciplines are beginning to expand in education. (...) there is a wide variety of definitions and descriptions”. Assim, nos países nórdicos, as artes são concebidas dentro de um conceito geral de educação criativa. Em França, no princípio dos anos noventa, começou a generalizar-se a tendência para alargar as artes a outras áreas, como o cinema e o circo. Em outros países, a educação visual inclui as artes gráficas, o design, o cinema, a televisão, os média; noutros, a ênfase é dada à pintura e ao trabalho em três dimensões. Em alguns países, a área da música inclui vários tipos de produção; outros países restringem-na à música nacional e à tradição clássica europeia. Alguns países incluem a dança nos seus currículos, mas são poucos os que consideram o drama e as artes do teatro. Para a maioria, a música e as artes visuais são as disciplinas ligadas às artes que predominam ²⁸.

²⁸ O Parecer nº 3/98 sobre educação estética e o ensino artístico apresenta as conclusões da Avaliação da Reforma Educativa implementada nos Estados Unidos da América (“The Arts and Education Reform. Ideas for schools and Communities” – A Background Paper for the Goals 2000 Satellite Town Meeting, January 18, 1994). Este documento que considerámos complementarmente e que passamos a transcrever, reconhece o papel fundamental das artes na educação dos jovens:

2. Linhas e Projectos Europeus Significativos

Alguns projectos significativos, a nível europeu, na área das artes, adoptaram a perspectiva que liga a educação à cultura, segundo linhas gerais que sublinham a importância da criatividade, a importância das artes na vida dos alunos, do ponto de vista do que os inscreve como humanos no mundo e num determinado contexto social e cultural. Dois desses projectos serão objecto do nosso interesse, assim como os argumentos a favor das artes nas novas propostas em torno da educação no Reino Unido.

-
1. As artes são importantes em si mesmas e ajudam os alunos a aprender outras matérias.
 2. As comunidades descobriram que, para alguns alunos, as artes proporcionam uma primeira oportunidade para aprendizagem e, para todos os alunos, as artes oferecem a “*chance*” para aprender mais. A prática das artes impulsionou o ensino e aprendizagem das disciplinas das outras áreas.
 3. As artes revelaram-se importantes para a competição económica e cultural da América no plano internacional, ao desenvolverem as competências mentais e emocionais.
 4. As artes tornaram-se um factor importante na economia americana – 6% do produto nacional bruto baseia-se nas artes.
 5. As artes atraem os pais e famílias à escola. Os educadores interessam-se pelas prestações dos filhos nas áreas artísticas e participam em concertos, exposições, etc., contribuindo para o reconhecimento e auto-estima dos membros da família.
 6. As artes constroem a participação da comunidade e a criação de negócios e indústrias. As parcerias estimulam a participação das instituições e das comunidades envolventes. Despertam a criação de manufacturas e pequenas indústrias.
 7. As artes revelam à sociedade a natureza humana e a cultura. São uma forma de comunicação universal. A qualidade de uma civilização mede-se, nomeadamente, através da sua música, da sua dança, do seu teatro, da sua arquitectura, das suas artes visuais e da sua literatura.
 8. As artes encorajam a auto-disciplina e a persistência no trabalho, no empenhamento e na realização do projecto.
 9. As artes ensinam a diversidade cultural num mundo progressivamente globalizado, quebrando as barreiras que dividem as diferentes culturas, criando plataformas de entendimento, de harmonização.
 10. As artes são indispensáveis à vida. As artes são linguagens de expressão humana, de compreensão e de funcionalidade. São uma forma de perceber e interpretar o mundo envolvente.
- O documento do qual retirámos estas conclusões, apresenta ainda alguns excertos que são ilustrativos da importância dada às artes e as dimensões que integram. Entendemos dever citá-las, porque são relevantes para o nosso estudo:

- As artes sempre fizeram parte do percurso humano; na realidade defendemos as artes como forma de plenitude da nossa humanidade... Elas desenvolvem saudavelmente as mentes e os espíritos das nossas crianças.
- Integrando o conhecimento e a compreensão, as artes ajudam os estudantes a transformar a informação em sabedoria.

Estratégias e objectivos / os alunos devem ser capazes de:

1. comunicar em quatro disciplinas artísticas: música, artes visuais, teatro e dança;
2. comunicar bem pelo menos em uma forma de artes;
3. analisar as obras de arte;
4. conhecer e identificar diversas formas de arte das várias culturas;
5. relacionar os conhecimentos entre as diferentes formas e linguagens artísticas.

2.1 As novas propostas em torno da educação no Reino Unido – um exemplo a favor das artes em educação

O relatório “The Arts in Schools: Principles, Practice and Provision”, da responsabilidade de Ken Robinson - é publicado pela Fundação Calouste Gulbenkian, no Reino Unido, em 1982. O referido relatório é resultado de um inquérito nacional acerca dos papéis e das medidas a considerar no campo das artes, no quadro do sistema educativo estatal. Este documento levou a debate as questões sobre as artes em educação na Grã-Bretanha, tendo surgido na sequência de um conjunto de preocupações manifestadas, nos últimos anos da década de setenta e ao longo da década de oitenta, acerca da natureza e da qualidade da educação na globalidade e sobre a tendência para ignorar ou confundir a importância das artes do ponto de vista dos seus contributos para a educação das crianças e dos jovens. Este debate tinha já sido iniciado, em 1976, pelo então primeiro-ministro, James Callaghan, num discurso que teve lugar no Ruskin College, em Oxford. Neste discurso, o ministro propôs, pela primeira vez, que fosse o governo a definir o currículo das escolas. Na base desta proposta estava um conjunto de preocupações políticas em face das diversas orientações, até aí seguidas, na definição dos conteúdos e nos estilos de educação adoptados nas várias escolas (cabia ao reitor decidir o que devia ser ensinado). Nesse conjunto de preocupações estiveram incluídos temas que vieram a ter um papel decisivo na definição do papel das artes nas escolas.

Uma das principais preocupações políticas era a de que o sistema educativo não preparava os alunos adequadamente para fazerem frente às necessidades económicas do país (a crise do petróleo de 1974 veio contrariar a fase positiva vivida entre os anos sessenta e o princípio dos anos setenta, com repercussões favoráveis ao nível da educação). Esta preocupação veio sublinhar a importância dos cursos de natureza vocacional, particularmente nas áreas das ciências e da tecnologia. Outra das preocupações apontava para a necessidade de um maior rigor no âmbito do ensino das competências básicas de literacia e numeracia e dos valores culturais e tradições do país (até aí aos alunos tinha sido oferecido um clima de excessiva liberdade de expressão e criatividade).

Ken Robinson (1992), reportando-se ao relatório da Gulbenkian, apresenta dois argumentos fundamentais a favor das artes:

The Gulbenkian report was written specifically to argue for the fundamental importance politically, economically and educationally of the arts in the development of all children in school. It argued first, that the arts are important in themselves because of the insights, satisfactions and achievements they can promote; and second, that an effective and balanced arts education can improve the quality of education as a whole for all children by extending the range of their intellectual abilities and achievements and by increasing their sense of confidence, self-esteem and achievement throughout the curriculum.
(pp. 28-29)

Este autor identifica ainda dois tipos de perspectivas em educação que limitam o desenvolvimento das artes: o “academicismo” e o “vocacionalismo”. A primeira visão da educação minimiza ou ignora determinadas capacidades intelectuais que fogem à educação académica tradicional, fundando uma concepção de inteligência parcelar:

This view of intelligence gives a clear account of mathematical and scientific understanding. It does not explain other major aspects of cultural life and development, which have major significance beyond education. It does not explain the achievements of Stravinsky, of Shakespeare, of da Vinci, Mozart, Martha Graham, of Barbara Hepworth or the rest of the arts in general. But there are many other aspects of human intelligence which are of equal importance but which are neglected in the preoccupation with academic intelligence. The arts represent this richer conception of children's intelligence.
(p. 29)

A segunda visão é o vocacionalismo, que funda a ideia de que as crianças devem ir à escola apenas para se prepararem para dar o seu contributo para a economia. Muitos alunos acabam por se sentir desinteressados pelos cursos que parecem ser pouco relevantes a este nível, entre os quais se incluem as artes. O autor contrapõe a este propósito o seguinte:

One of the principal purposes of school is to develop children's abilities across a wide range in order to awaken possibilities for them and to help them to identify their own distinctive talents and abilities. In this context the arts are an essential part of a broad based general education. Second, there are increasing opportunities for employment in the arts and related areas. These should not be minimized in debating the role of the arts in economic terms.
(p. 29)

Os argumentos apresentados no relatório da Gulbenkian a favor das artes tiveram um impacto considerável no Reino Unido, tendo conduzido ao estabelecimento, em Inglaterra e no País de Gales, de um projecto de desenvolvimento curricular - The Arts in Schools (1985-1989) - que cobria todas as

artes e toda a escolaridade obrigatória, mais de trezentas escolas, seiscentos professores e artistas.

Ken Robinson (1992) considera, finalmente, as potencialidades das artes do ponto de vista do desenvolvimento global do aluno, mantendo presente a necessidade de adaptação a um mundo em mudança:

- o desenvolvimento da inteligência humana em toda a sua complexidade:

the arts are fundamental ways of organizing our understanding of the world and call on profound qualities of discipline and insight.

- o desenvolvimento da capacidade (“ability”) para pensar e agir criativamente:

Two qualities in young people are becoming more important: those of capability and adaptability. Academic values in school are overvalued when they distract education from the practical world in which young people live and must eventually make their way. (...) Creative thought and action should be fostered in all areas of education. In the arts they are central.

- a educação do sentimento e da sensibilidade:

no sensible person would doubt the value of intellectual activity and development. The danger lies in the separation of this from other capabilities. (...) The arts are not outpourings of emotion. They are disciplined forms of inquiry and expression through which to organize feelings and ideas about experience. The need for young people to do this rather than just give vent to emotions or to have them ignored, must be responded to in schools. The arts provide the natural means for this”;

- a descoberta de valores:

Feelings are intimately connected with values. (...) changes in social values are among the ways in which the changing times are registered. An education which sets out to help young people make sense of and contribute to the world in which they live, must be concerned with helping them to investigate their own values and those of others. Artists are characteristically concerned with such things: with evaluation and revaluation of the world around them.

- a compreensão das mudanças culturais e da diferença:

The arts are characteristic expressions of any culture and evolve as part of it. (...) First both the practice and the discriminating enjoyment of the arts involve observation, analysis and evaluation of personal and social experience. Second, the

products of the arts – plays, paintings, literature, music, dancing, sculpture and so on – are integral parts of the social culture and are among other those things children need to experience in coming to understand it;

- o desenvolvimento de competências (“skills”) físicas e perceptuais:

Children must be enabled, not only to have ideas about the world, but to act in it. (...) To work in the arts is to move into different modes of understanding. Just as there are ideas which are literally inconceivable without mathematics, there are also those which can not be thought of except through music. This is not an argument for one area being more important than another. It is to argue that the human mind is immensely rich and various in its ability to conceive and understand the world.

(pp. 32- 34)

2.2. O projecto “All our Futures”

Um relatório recente sobre o futuro da educação - All our Futures: Creativity, Culture and Education (2000) -, no Reino Unido, retoma as preocupações enunciadas nos seus trabalhos anteriores, dando particular ênfase ao desenvolvimento da criatividade e ao desenvolvimento cultural. Este relatório é resultado do trabalho do “National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE), do qual fazem parte cientistas, artistas, educadores e pessoas da área dos negócios. No respectivo Prefácio, Ken Robinson escreve que o governo considera a educação como uma prioridade e que a sua principal tarefa deverá ser a de ajudar todos os jovens a acompanhar e a contribuir para um mundo em crescente mudança quer a nível económico, quer a nível cultural. É deste ponto de vista que começa por ser considerada a importância do desenvolvimento da criatividade dos jovens. Nesse sentido, é apresentada uma proposta que define a natureza e os objectivos de uma educação criativa e cultural, clarificando a razão pela qual uma estratégia nacional a este nível é fundamental. Assim, são identificados problemas comuns, obstáculos e oportunidades no quadro da implementação deste tipo de estratégias; são igualmente feitas recomendações que vão no sentido de melhorar a educação criativa e cultural e a qualidade e nível da educação em geral. De acordo com o autor, as propostas apresentadas tiveram uma aceitação generalizada por parte de responsáveis das áreas da política, da economia, da educação e da sociedade em geral, incluindo os

país e os professores. O próprio governo tomou as medidas necessárias com vista à sua implementação.

O relatório “All Our Futures” adopta a perspectiva de que são de esperar novos papéis por parte da educação:

Education worldwide faces unprecedented challenges: economic, technological, social, and personal. Policymakers stress the urgent need to develop ‘human resources’ - in particular, creativity, adaptability, and better powers of communication. “All Our Futures” argues that this means reviewing some of the most basic assumptions about education. It means new approaches and priorities based on broader concepts of young people’s abilities, of how to motivate them and promote their self-esteem, and of developing the skills and aptitudes they require – and this means a much stronger emphasis on creative and cultural education.
(p. 3)

Neste relatório são retomados os quatro principais desafios já definidos em documentos anteriores ²⁹: o desafio económico – “to develop in young people the skills, knowledge and personal qualities they need for a world where work is undergoing rapid and long-term change”; o desafio tecnológico: “to enable young people to make their way with confidence in a world that is being shaped by technologies which are evolving more quickly than at any time in history”; o desafio social: “to provide forms of education that enable young people to engage positively and confidently with far-reaching processes of social and cultural change”; o desafio pessoal: “to develop the unique capacities of all young people, and to provide a basis on which they can build lives that are purposeful and fulfilling” (pp. 3-4). Este último desafio sublinha, em particular, a importância das necessidades dos alunos a nível social, espiritual, emocional, para além das de carácter académico. Cabe à escola ajudá-los a descobrir as suas próprias forças, paixões e sensibilidades, reconhecendo-se que o currículo académico convencional não está preparado nesse sentido. À escola cabe também procurar mobilizar as energias dos alunos para actividades que lhes despertem o interesse, facilitando, assim, a sua adaptação e favorecendo a própria relação com a escola e com o estudo e a aprendizagem. Outro aspecto a manter presente é o de que os alunos desenvolvem capacidades diferentes, a diferentes níveis e em diferentes áreas, razão pela qual há que alargar as oportunidades, sendo de considerar a possibilidade de o sucesso numa determinada área poder encorajar o sucesso em outras áreas.

²⁹ Cf. Ken Robinson (1997).

A educação criativa surge-nos neste documento como “forms of education that develop young people’s capacities for original ideas and action” (p. 4), não se limitando às artes e podendo ser melhorada e “ensinada”. A criatividade é definida como “imaginative activity fashioned so as to produce outcomes that are both original and of value” (p. 4). A importância da criatividade inscreve-se na linha do reconhecimento de que a inteligência é multifacetada ³⁰, o que tem importantes consequências para a educação: “we think about the world in the many ways we experience it: visually, in sound, in movement, and so on. Conventional education tends to emphasize academic ability and, in particular, verbal and mathematical reasoning. These are vital to young people’s intellectual development, but they are not the whole intelligence” (p. 4).

A educação cultural retoma a ideia de que grupos sociais diferentes se mantêm unidos por determinados valores partilhados, crenças e formas de relacionamento. A definição de cultura sublinha que, tal como para a criatividade, também a cultura deve estar para além de qualquer associação exclusiva às artes :

For the importance of the arts is best understood within a more general *social* definition of culture which relates the arts to other significant areas of creative activity, such as science and technology. A social definition of culture recognises that different social groups are held together by shared values, beliefs and ways of relating. A group’s cultural identity is expressed and maintained in such ways as a shared language, styles of dress, and patterns and structures of social relationship.
(p. 4)

Uma educação cultural deve permitir aos jovens o reconhecimento, a pesquisa e a compreensão dos seus próprios valores e perspectivas culturais; deve ainda facilitar a aceitação e a compreensão da diversidade cultural, pondo-os em contacto com as atitudes, valores e tradições de outras culturas, assim como promover o desenvolvimento de uma perspectiva histórica que permita relacionar os valores contemporâneos com os processos e acontecimentos que estiveram na sua origem; finalmente, deve facilitar a compreensão da natureza evolutiva da cultura e o potencial para a mudança.

Uma educação criativa e uma educação cultural relacionam-se de forma dinâmica, na medida em que “creative processes draw directly from the cultural contexts in which they take place; human culture draws its richness, complexity and diversity from human creativity” (p. 5).

³⁰ As teorias de Howard Gardner influenciaram esta perspectiva.

A integração curricular da educação criativa e cultural funda-se na filosofia geral de que “the essence o creativity is in making new connections” e de que “there is much science in the arts and humanities, and much art in science”, sendo que a necessidade de um equilíbrio entre estas diferentes áreas decorre “not only out of the different opportunities for creative development and cultural understanding that emerge from the different disciplines, but also from the growing interaction between them” (p. 5).

Sendo reconhecido que o estatuto das disciplinas ligadas às humanidades e às artes tem sido desvalorizado face a outras disciplinas como o inglês, a matemática ou as ciências, com implicações negativas para todas as disciplinas, assume-se que “every subject has a fundamental role in meeting the challenges facing education and in a balanced and dynamic approach to creative and cultural education” (p. 5).

As propostas de implementação de um novo modelo de currículo mais flexível e equilibrado apontam para possibilidades de aplicação a partir da educação pré-escolar, até ao ensino secundário. A ideia geral é a de que, por exemplo uma educação atenta à importância das áreas das artes e das humanidades, nas diferentes fases de desenvolvimento, pode permitir a obtenção de melhores resultados: “Evidence from Ofsted ³¹ reveals that at Key stages 1 and 2 literacy and numeracy are best promoted through a broad and balanced curriculum, including the arts and humanities” (p. 6).

A nova proposta curricular na qual se inscreve a educação criativa e cultural aponta para o conjunto de medidas a implementar e explicita os objectivos, mas é menos consistente no que se refere às respostas criativas a dar pelos professores em face das necessidades individuais de aprendizagem dos alunos, dando-lhes margem de manobra e liberdade de critérios.

Esta situação parece decorrer da filosofia integradora e global que assiste à perspectiva de que uma educação criativa e cultural abrange todos os domínios de ensino / aprendizagem:

Developing creative and cultural education raises systemic issues that involve all aspects of education, including teaching styles and assessment. Creative and cultural education are not subjects in the curriculum, but general functions of education. They can and should be promoted in all curriculum areas, and relevant to all teachers.
(p. 5)

³¹ Referência à Ofsted Conference, “Good Teaching in the Arts”, que decorreu no Verão de 1998, e a partir da qual se concluiu que “there is a positive correlation between good provision / performance in the arts in schools and higher standards of performance in literacy and numeracy according to Ofsted inspection statistics”.

O ensino para a criatividade visa encorajar a autonomia, a autenticidade, a abertura, o respeito, a realização, a confiança e a aprendizagem (self-directed learning):

Teaching for creativity means teachers developing young people's own creative thinking or behaviour, and includes teaching creatively. This comprises encouraging young people to believe in their creative potential and giving them the confidence to try; identifying their creative abilities and helping them to find their creative strengths; and fostering their creativity by developing ordinary abilities and skills, and common capacities and sensitivities, and understanding what is involved in being creative.
(p. 6)

O conjunto de medidas propostas inclui a formação inicial e contínua de professores que apresenta diferentes possibilidades e oferece inúmeras oportunidades, nomeadamente, através da atribuição de bolsas, no sentido da promoção de boas práticas, do desenvolvimento de abordagens criativas e da reflexão sobre os estilos individuais de ensino. Outra das medidas estabelece a possibilidade de organização de parcerias, nomeadamente, entre escolas e outras organizações ligadas às artes e à área da criatividade. Os incentivos na área da música visam incrementar a actividade musical, em geral, através de um conjunto de iniciativas que vão do apoio de organizações na aprendizagem de um instrumento musical, a programas que têm por objectivo sensibilizar os jovens para a música. O apoio às escolas e a projectos na área das artes passa pela participação das diversas entidades e organizações que trabalham nesta área específica. As escolas são ainda incentivadas no sentido de criarem oportunidades para os jovens na área das artes e de encorajarem os professores que desenvolvem trabalhos nestas áreas através do apoio e reconhecimento formal das suas práticas, assim como da atribuição de prémios.

2.3. O projecto “MELINA”

O projecto “MELINA” (Grécia), cuja coordenação é da responsabilidade de Paizis Nikos e Theodoridis Menis (1995), tem como finalidade geral “importar a arte para as escolas” e funda-se no reconhecimento de que é importante transformar a educação, partindo do princípio de que a arte tem um papel importante a desempenhar. A filosofia geral do projecto é a de que “syllabus is dealt not only as a piece of information, but also as a recorded human experience, as a stimulant of emotions”. Neste sentido, “school does not only instruct, but mainly leads students to a cognitive and emotional relationship with each subject”. Esta filosofia geral deve ser servida por objectivos que ajudem a promover a relação “Contact-Knowledge and Expression-Communication” (p. 14), assim definida no texto do projecto:

Children must know (cognitive dimension), must be able (skills-factual dimension), must feel (emotional dimension). Only then they get in a virtual, primary contact-connection with objects.

They also have to express individually, to seek communication, to become integrated creators. They do not just assimilate any more. They express themselves. They imitate and relish. They judge and reject. They listen again and re-define. They communicate with others. They guide others to their work and they are guided. And their work ultimately becomes their knowledge on World and Humans. All these things that start so early have an obvious aesthetic dimension and do not constitute distinct stages of a teaching model.

(p. 14)

A ideia geral é a de que os aspectos enunciados constituem componentes essenciais de uma escolaridade que deve pôr em evidência o prazer pelo conhecimento. O prazer pelo conhecimento deve facilitar a curiosidade natural da criança e, assim, promover a sua capacidade para comunicar a todos os níveis.

Neste projecto são definidas duas dimensões essenciais. Uma primeira dimensão deve ajudar a promover o interesse pela cultura nacional, como se se tratasse de um “individual excitement inspiring a «conversation in whispers» with the past and cultural roots”, capaz de facilitar a comunicação entre diferentes culturas e a multiculturalidade. A segunda dimensão sublinha a ideia de que há que ultrapassar os tradicionais esforços de reconhecimento das potencialidades das artes ligados ao desenvolvimento de capacidades criativas e expressivas. Podemos, assim, concluir que o objectivo será o de procurar atingir outras formas de expressão individual e de libertação:

At a time that we stand educationally underdeveloped in everything considered as child-centered, free or emotionally independent, at a time that self-action, critical attitude or creative diversion are suppressed by school practice itself, it was normal for pioneering spirits to seek new ways to achieve the individual expression and liberation of the student.
(p. 16)

Estas novas formas de expressão e libertação individual configuram o que, no projecto, se designa por “educação estética”, de acordo com dois novos objectivos: procurar e promover a comunicação humana e a compreensão dos parâmetros sociais de uma obra de arte. Nesse sentido são definidos três vectores para uma educação estética: o desenvolvimento das capacidades de expressão artística (à criança são apresentados materiais, instrumentos, técnicas e meios de expressão), o desenvolvimento das capacidades de comunicação interpessoal através da expressão artística (a criança deve poder perceber que há formas alternativas de comunicação; o que liga as pessoas é mais do que o que resulta de esquemas convencionais de comunicação; é possível revelar o nosso mundo emocional no confronto com o mundo emocional dos outros); o desenvolvimento de uma consciência cultural (compreensão de componentes essenciais da obra de arte – condições sociais que a determinaram, componentes psicológicos e emocionais do trabalho de arte, a relação da obra de arte com o público, a componente da “performance” e da interpretação – a interpretação de um trabalho como proposta de “estudo” do próprio trabalho, diferentes interpretações de uma mesma obra, os aspectos da unificação da personalidade do artista e do actor e o resultado em diferentes interpretações).

Um dos aspectos interessantes deste projecto, embora se limite à educação primária, é o objectivo de introduzir a dança, dada a sua qualidade e características estéticas do ponto de vista da conjugação da expressão, do discurso, da comunicação, do contacto, das funções sociais, e da familiarização com os meios de expressão audio-visual. Esta familiarização caracteriza-se como um desafio, já que o que se pretende é desmistificar as potencialidades da simples utilização dos meios em si, desenvolvendo a consciência de que a sua utilização pressupõe escolhas (estéticas) e de que é possível intervir pessoalmente no social. A influência cultural na aprendizagem, com ênfase no poder dos multimédia é claramente posta em evidência, ficando claro que apenas o contacto directo com esses meios e a compreensão das suas potencialidades pode conduzir a escolhas e preferências

diferentes a nível cultural, assim como desenvolver a consciência do nosso poder de intervenção no social:

Every effort to introduce electronic image to the future citizen demystifies the mean itself and builds a more active awareness to persons who develop a critical view for the mean and the message.

Likewise, the sensitization of the student in art aesthetics (theater, plastic arts, music, dance), their familiarization with modern audio-visual forms of art (photography, recording, cinematography, television, video art, etc.) cultivates an integrated aesthetic awareness, enabling them to reach choices of ever higher requirements and making them reject the cheap imprecision of cultural trash.

On the other hand, participation of the young students in the simple procedures of producing information, gives them awareness of an active citizen and makes them able to claim their rights with their own means of expression.

(p. 20)

A energia da criança não é tida apenas como motor da cognição, mas como uma energia direccionada para a criatividade. Particularmente interessante, a este propósito, é uma das conclusões do Ministro da Cultura no “Council for Culture and Children”:

Children’s acquaintance with cultural issues from a very young age allows the development of characteristics typical for a child, like curiosity, spontaneity, discovery spirit, (...) such an acquaintance as well as the forwarding of the artistic and cultural sensitivity of children can counterbalance the increasing sense of coldness in modern everyday living which hits largely the children, (...) consequently, the children’s energy – which is usually assimilated by the passive acceptance of the message of a «culture of image» - could be channeled into more creative directions.

(p. 43)

Um dos aspectos que condiciona o projecto deverá ser o de não se considerar uma intervenção mais directa na estruturação do currículo, apoiando-se sobretudo no desenvolvimento de pequenos projectos. Um dos aspectos mais positivos do projecto relaciona-se com o facto de terem sido definidas estratégias e fases de implementação, assim como os contextos e os níveis de escolaridade e processos de avaliação, em termos de acções e fases de aplicação experimental ³².

³² O projecto “MELINA” compreende oito acções. A acção número um considera as possibilidades de intervenção na área da educação pré-escolar; a número dois considera as possibilidades de intervenção na área da escolaridade obrigatória (elementary school) – aulas da especialidade e possibilidades de intervenção de educação estética também em outras aulas; a número três apresenta as possibilidades de intervenção ao nível da escolaridade obrigatória (High School – Junior School) – aulas da especialidade, possibilidade de construção de material educativo adicional (como complemento dos livros), incluindo o levantamento, quando possível, da dimensão cultural das restantes disciplinas (história, matemática, religião, ...), sendo, simultaneamente, criados os primeiros grupos de arte na escola (artes plásticas, coro, orquestra, teatro ...); a número quatro considera as possibilidades de intervenção nos liceus (High Schools) de acordo com o tipo de escola – tragédia

Uma análise global do projecto permite-nos perceber que as preocupações em torno da educação artística reflectem um conjunto de preocupações gerais em torno da educação. Assim, quando se fala em educação e cultura, enuncia-se virtualmente um conjunto de intenções que nos permitem fazer a passagem de uma concepção de educação para outra, na qual a cultura tem um papel preponderante, como condição essencial para o desenvolvimento das sociedades, assim apresentada nas “Draft Conclusions of the Council of the Ministers of Education on cultural and artistic aspects of education” – “Contemporary educational and cultural concepts” push forward by the Presidency (no documento em análise):

Educational and cultural concepts are closely linked. The note of culture in the educational systems implies a search for pleasure through learning, a pedagogical approach founded on the exploitation of the natural curiosity of children and also an effort to improve communication at all levels. (...) An education system laying appropriate emphasis on cultural aspects can have a profound effect on society”.
(p. 42)

clássica - teatro, artes plásticas, dança moderna, música e arte fotográfica e vídeo, literatura - jornalismo (General Lycée), ênfase nos audio - visuais, informática e *design* (Unified Multi-branched Lycée), ênfase nas artes gráficas (Technical-Professional Lycée), ênfase em hagiografia bizantina e música bizantina (Religious Lycée). As restantes três acções correspondem a projectos-satélite e estão integradas em “European Educational Networks”. A acção seis – “European Network of Artwork Schools (ENAS) – relaciona-se com a educação artística como área de especialização e de formação de futuros profissionais. A acção sete relaciona-se com a intervenção da arte ao nível da educação especial, sendo, neste caso, consideradas, em particular, as potencialidades das artes ao nível da expressão de sentimentos, aceitação dos outros, compreensão da diferença, respeito pela opinião dos outros e da comunicação (AKTINA network). A acção oito centra-se na intervenção no âmbito da educação multicultural, visando, em particular, a educação de crianças gregas no estrangeiro (NOSTOS network).

3. A Educação Artística em Portugal – Orientações e Políticas Educativas

Em Portugal, a importância das artes no sistema educativo tem sido largamente debatida. Muitos documentos orientadores, de referência e recomendações, evidenciam as potencialidades das artes e asseguram o seu lugar nesse sistema. Contudo, não tem existido correspondência efectiva entre o que está estabelecido a esse nível e o que se verifica na prática. No Parecer nº 3/98 pode ler-se:

Verifica-se que esta matéria tem sido volátil e pouco consequente, mantendo em estado de desarticulação as estruturas existentes, não maximalizando as suas possibilidades e não criando condições para que este domínio tenha uma relevância que lhe é reconhecida como mecanismo estruturante de qualificação pessoal e social.
(p. 70)

Um conjunto de factores concorre para que esta situação se verifique. A inércia do próprio sistema, condicionalismos de natureza política e económica, limitações individuais e colectivas, nomeadamente a nível individual e por parte da organização-escola, têm contribuído para o carácter acessório ou mesmo marginal das artes.

3. 1. Síntese histórica da educação artística em Portugal

A tendência para ligar a educação artística à construção da liberdade (como expressão de sentimentos, emoções, instintos) e da sensibilidade (como capacidade para sentir, procurar e exteriorizar sensações), que tem orientado grande parte das experiências nesta área, ao nível da educação formal, constitui o traço mais significativo da inscrição das artes na educação formal, em Portugal. Esta perspectiva relaciona-se fundamentalmente com a ideia de que as artes e as actividades lúdicas devem facilitar a expressão, dando consistência à ideia de liberdade como

manifestação espontânea dos aspectos mais íntimos que definem a personalidade de cada um. A expressão, entendida nesta linha, sustenta grande parte das teorias que associam a arte à alegria, à felicidade, à manifestação espontânea da personalidade individual, constituindo, por isso, uma marca essencial da educação no sentido da construção da liberdade. A expressão é ainda vista como uma forma de actividade compensadora de problemas e deve ainda concorrer para a produção da energia necessária para o funcionamento da cognição. Alguns dos problemas da criança e do jovem decorrem precisamente da falta de expressão, ou melhor, da oportunidade para darem expressão ao que sentem, o que releva a importância de uma educação pela expressão. O bom funcionamento individual deve ter implicações ao nível do social.

Uma linha de discussão mais recente sobre a escola acentua a dimensão das relações interpessoais, da congruência, bem como da liberdade e da criatividade na construção da pessoa e das suas aprendizagens, sublinhando a possibilidade de abertura de novos horizontes, a existência de diferentes inteligências que devem ser incentivadas e rentabilizadas, a integração da razão com os sentimentos, emoções, contribuindo para a sensibilização ao conhecimento, para a uma apropriação dos saberes e das aprendizagens que pode fazer-se de uma forma mais intuitiva. As últimas versões sobre a educação artística e a sua inscrição na educação formal sublinham que a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano, facilitando o desenvolvimento de diferentes competências, com implicações ao nível do modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. O desenvolvimento de indivíduos potencialmente críticos e criativos pressupõe a criação de oportunidades para o desenvolvimento de diferentes aprendizagens e em diferentes áreas (incluindo as das artes), o que deverá fazer-se de forma articulada e considerando um conjunto de competências essenciais, de acordo com determinados princípios e valores orientadores do currículo. As artes permitem enfrentar os desafios pessoais e colectivos propostos pelos contextos sociais de inscrição e pelas marcas culturais e de desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

3.1.1. Os primeiros marcos

Já em 1760, António Ribeiro Sanches escrevia ao Marquês de Pombal, alertando para a necessidade da Arte na Educação, “propondo a virtude, a paz, o belo e a boa fé como alvo da educação”³³.

Alguns contributos de outros pedagogos mais recentes, que se preocuparam com a integração de uma formação estética na educação, são igualmente de assinalar. Entre eles, contam-se Almeida Garrett, Passos Manuel, António Feliciano de Castilho, Antero de Quental, João de Deus, João de Barros, Aurélio da Costa Ferreira, Cardoso Júnior, Leonardo Coimbra, António Sérgio, Adolfo Lima, César Porto e Adolfo Coelho³⁴.

Arquimedes Santos (1989) sublinha, em particular, os contributos de Almeida Garrett e de João de Barros. Segundo este autor, os esforços de Almeida Garrett, enquadram-se numa época de mudança, após a revolução liberal, caracterizada, portanto, por ideais liberais e românticos, devendo assinalar-se a importância da estética nos seus escritos *Da Educação* e a fundação do Conservatório Nacional. Este terá sido um primeiro passo a favor das artes na educação. No entanto, a concepção pedagógica do valor das artes na educação só com a República terá encontrado alguma concretização. Arquimedes Santos (1989) cita João de Barros que, já na sua época, referia, em a *Educação Republicana*, a importância da educação artística, ao nível do ensino primário, relevando a sua dimensão moral e cívica: “Mas para mim - que entendo que à República, nestes vinte anos mais chegados, deve merecer um cuidado absorvente a Escola Primária - o aspecto mais grave da educação artística é o aspecto que ela possui como factor de educação cívica e de educação moral no primeiro ensino”. As potencialidades da educação artística, do ponto de vista apresentado, não deveriam esgotar-se neste nível de ensino: “De mais a mais, estabelecida que seja, em bases seguras, a educação artística na Escola Primária - ela continuará, como fatal e natural consequência, nos

³³ In Alberto B. de Sousa (2000, p. 15).

³⁴ Alberto B. de Sousa refere alguns desses autores, sublinhando a ideia de “uma Educação integrando uma formação estética”). O Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional da Educação apresenta também alguns desses contributos, referindo o seguinte: “João de Barros (1881/1960) desencadeou, no âmbito da 1ª República, uma campanha pela Educação Artística: «Não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte», sendo secundado por outros, como Aurélio da Costa Ferreira, que em 1916 publica um texto sobre «Arte na Escola» (de encontro com os conceitos dos jardins-escolas João de Deus, fundados em 1911), ou ainda, Cardoso Júnior ou Leonardo Coimbra: «A primeira educação deve ser artística»” (pp. 68-69).

outros graus de ensino” (pp. 118-119). No entanto, as artes continuaram a ser marginalizadas, mesmo neste grau de ensino, vindo algumas experiências isoladas a motivar algum interesse apenas após a Segunda Guerra Mundial ³⁵.

A nível mundial, Arquimedes Santos (1989) considera a Segunda Grande Guerra e a fundação, em 1954, da Associação Internacional de Educação pela Arte (na esfera da UNESCO) como os dois marcos mais importantes na evolução da relação educação-arte e das concepções pedagógicas dominantes. No que diz respeito a Portugal, este autor assinala duas datas fundamentais, referindo 1910 (para a República) e 1974 (para a Democracia) como “dois safanões históricos na sociedade portuguesa”, tendo proporcionado a “penetração da arte nas escolas, na educação” (p. 119).

Em 1957, é fundada uma Associação Portuguesa de Educação pela Arte, à qual preside a professora Alice Gomes, precedida pela constituição da Associação Internacional da Educação pela Arte (INSEA), em 1951, baseada no pensamento de Herbert Read ³⁶. Em Lisboa e no Porto, promove-se, entretanto, uma série de conferências sobre educação estética. Dessa série de conferências sai a edição da comunicação de Rui Grácio – “Educação Estética e Ensino Escolar”, prefaciada por Delfim Santos. Rui Grácio muito contribui para a consciencialização de “uma necessidade de elucidação de problemas relacionados com a educação pela Arte, a formação estética e com o exame da sua viabilidade no ensino escolar” (in Arquimedes Santos, 2000, p. 62).

Coincidindo com as manifestações ocasionais que iam despertando alguma atenção para este movimento recente em torno da “educação pela arte”, surge a Fundação Calouste Gulbenkian. Arquimedes Santos refere que “surge uma instituição particular que irá desenvolver um processo renovador e inovador, com

³⁵ O Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional da Educação refere que “o regime ditatorial instaurado na sequência do 28 de Maio de 1926 não propiciaria o desenvolvimento curricular destas matérias” (p. 69).

³⁶ O movimento universal da Educação pela Arte teve como criador e inspirador o inglês Herbert Read; cf. “Education through Art” (1943). A teoria que este autor defende abrange todos os modos de auto-expressão, literária e poética (verbal), musical, auditiva, constituindo uma abordagem integral da realidade que deveria designar-se por educação estética – a educação daqueles sentidos em que se fundam a consciência, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano. Segundo a perspectiva defendida por Herbert Read e muito divulgada em estudos sobre as potencialidades das artes ao nível da expressão, sobretudo na educação pré-escolar e no primeiro ciclo de escolaridade, a construção de uma personalidade integrada é possível apenas na medida em que estes sentidos se relacionam harmoniosa e habitualmente com o mundo exterior. No caso da criança, a arte é a utilização dos meios para organizar as experiências sensoriais. O desenvolvimento estético decorre, de acordo com esta visão, da sua capacidade sensitiva para integrar experiências num todo coeso, ou seja, da sua capacidade de organização harmoniosa da expressão de pensamentos e sentimentos.

eventos de cultura artística, de preocupações educacionais, de investigações científicas” (p. 62). Em 1964, viria a instituir-se o Centro de Investigação Pedagógica da Fundação, sendo dada a estes professores a possibilidade de frequentarem pedagogias, psicologias, filosofia, história da educação, num Curso para Formação de Monitores. Surge, entretanto, por parte de Breda Simões, um dos directores do Curso, a ideia de criar a disciplina de Psicopedagogia da Educação Artística, numa tentativa de articular métodos artísticos e conceitos pedagógicos, relacionando-os. Esta proposta constituiu o ponto de partida para a realização de uma pesquisa para uma possível Psicopedagogia da Expressão Artística. Como Arquimedes Santos (2000) assinala, “aproveitando conhecimentos adquiridos num Curso de Educação Estética, ministrado pelo Professor Debesse, na Sorbonne, elaborámos uma investigação, pretendendo a arte na educação e abrindo-a para uma Educação Estética evolutiva” (p. 63). Com a colaboração de alguns discentes, já professores de música e artes visuais, foi criado um “Grupo de Estudo de Psicopedagogia da Expressão Artística”, que foi integrado na Sociedade Portuguesa de Psicologia.

Elisabete Oliveira (2000) considera que “a *Educação através da Arte*, consolidada por este percurso dos anos cinquenta e sessenta, é o processo de desenvolvimento estético da pessoa-em-sociedade – necessário a todos e base da educação artística para os vocacionados artistas – por experimentar, re-criar ou apreciar arte” (p. 91).

3.1.2. Os anos setenta e o Movimento de Educação pela Arte

Os anos setenta marcaram uma evolução significativa no campo da educação artística. A necessidade da introdução da educação pela arte no sistema educativo português foi oficialmente reconhecida em 1971, no âmbito da Reforma do Conservatório Nacional e no seguimento de um colóquio sobre o “Projecto de Reforma do Ensino Artístico, em Abril desse ano, organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian por iniciativa de Maria Madalena de Azeredo Perdigão.

A experiência pioneira da Fundação Gulbenkian através do seu Centro de Investigação Pedagógica foi precursora do Curso de Educação pela Arte, iniciado em 1971, no Conservatório Nacional, por conjugação de esforços de Madalena Perdigão e Arquimedes Santos. Este curso, inspirado no contributo de Herbert Read, em especial na sua obra *Educação pela Arte*, foi um dos primeiros cursos superiores

artísticos sujeitos a avaliação. Segundo Arquimedes Santos (1989), a criação deste curso e a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, já referida, terão constituído dois “marcos significativos” para o desenvolvimento do ensino das artes.

Após 1974, viria a ser criada a Escola Superior de Educação pela Arte. Esta escola “reflectiu toda uma inquietação nacional”, tendo avançado com a reestruturação de planos e programas de estudos e com o recrutamento de professores, seleccionados entre os antigos alunos formados pela escola. Conseguiu-se, entretanto, alguma abertura para a introdução da rubrica “Movimento, Música e Drama” no programa da instrução primária, passando a estar incluída, conjuntamente, numa área de expressão e comunicação nesse programa. “Entendia-se não como uma preocupação de ensino artístico, mas a promoção, através de meios expressivos onde as artes radicam, de um harmonioso desenvolvimento da personalidade da criança” (Arquimedes Santos, 2000, pp. 65-66).

Em 1978, foi nomeado pelo despacho ministerial n.º 107/78, de 8 de Maio, um “Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico”. A intervenção deste grupo foi decisiva ao nível do reconhecimento da introdução oficial da causa da Educação pela Arte (Arquimedes Santos, 2000). Neste Plano Nacional de Educação Artística, a “educação pela arte” e a “educação para a arte”, a par de “outros meios de expressão artística” funcionam como conceitos delimitadores de um projecto de proposta de lei de bases sobre o ensino artístico. Do grupo de trabalho que organizou este proposta faziam parte Madalena Perdigão e Arquimedes Santos, entre outros. Madalena Perdigão viria a explicitar o que se entendia por estas designações na colectânea de textos *Sistema de Ensino em Portugal*, publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

A educação pela arte aparece no Plano Nacional de Educação Artística, coincidente com a escolaridade básica obrigatória e constituindo:

- a) ao nível da educação pré-escolar, a única forma generalizada de educação artística;
- b) ao nível do ensino elementar, uma forma da educação artística que, para além dos seus objectivos próprios, favorece a revelação de vocações para a arte;
- c) na educação especial, uma actividade central, tendente a contribuir para a integração progressiva das crianças e jovens deficientes no sistema educativo normal.

A filosofia educacional defendida pela educação pela arte apontava para alguns factores condicionantes da sua inscrição no sistema educativo, pelo menos

numa fase inicial, razão pela qual apenas a educação pré-escolar e o período da escolaridade obrigatória eram contemplados no referido Plano Nacional de Educação pela Arte:

O facto de a educação pela arte abranger apenas no PNEA [Plano Nacional de Educação pela Arte] a educação pré-escolar e o período da escolaridade obrigatória, cabendo a sua função nos restantes níveis a outros meios de educação artística, deve-se a duas ordens de razões: o carácter experimental e de inovação pedagógica da educação pela arte e as dificuldades de formação dos respectivos agentes educativos que são por excelência os educadores pela arte, embora possam actuar como tal, depois de adequada preparação psicopedagógica – sempre segundo o PNEA [Plano Nacional de Educação pela Arte] – educadores de infância, professores do ensino básico e professores do ensino especial.

A figura do educador pela arte, tão em evidência no PNEA [Plano Nacional de Educação pela Arte], esbater-se-á certamente na medida em que a filosofia da educação pela arte impregnar, no futuro, a formação dos agentes educativos, designadamente dos professores únicos e daqueles que actuam nas áreas artísticas. Na situação-limite ideal, todos esses professores, e não apenas alguns, seriam educadores pela arte.

No Plano Nacional de Educação, ao nível elementar (correspondente aos primeiro e segundo ciclos do ensino básico), a educação pela arte era complementada pelas áreas da música, da dança e das artes visuais, dando, progressivamente, lugar, no terceiro ciclo, a áreas vocacionais de música e dança e, no secundário, a áreas de estudo, integrando componentes de formação geral, específica e vocacional (música, dança, teatro, cinema, e comunicação audio-visual).

O projecto do Plano Nacional de Educação pela Arte acabou por cair no esquecimento e a Escola Superior de Educação pela Arte foi extinta (ao abrigo do Decreto-Lei n.º 310/83) ³⁷. À sua suspensão dever-se-ia seguir a sua integração na Escola Superior de Educação de Lisboa, o que nunca viria a ser cumprido. Na sequência do Decreto-Lei n.º 310/83 criou-se, pela primeira vez, num estabelecimento como o Instituto Politécnico de Lisboa, um Ramo Educacional, com a estruturação do ensino da Música, da Dança e do Teatro (no plano de estudos da recém instalada Escola Superior de Dança), em que se ministravam conceitos da Educação pela Arte.

³⁷ A propósito do Plano Nacional de Educação pela Arte, o “Serviço de Acção Pedagógica da Direcção-Geral do Ensino Básico escreveu: “a expressão “Educação pela Arte traduz um conceito educativo, parcelar, elitista e pedagogicamente desactualizado. Muito embora se reconheça que historicamente tal expressão tenha correspondido a uma concepção inovadora e não elitista da arte em educação” (in Arquimedes Santos, 2000, p. 69)

- O Movimento da Educação pela Arte -

O Movimento da Educação pela Arte constituiu um marco importante na história da educação artística em Portugal, tendo sido, até ao momento, o que mais reacções desencadeou, abrindo a discussão que deu lugar a reflexões subsequentes acerca do lugar e potencialidades das artes e da educação artística (ainda que resultando em posições, por vezes, discordantes).

Maria Emília Brederode Santos (2000) reconhece que o movimento de Educação pela Arte “suscita, ainda hoje, paixões e desconfianças, tanto do ponto de vista pedagógico (em particular, pela suposta não-directividade que o caracteriza), como do ponto de vista artístico (pelo amadorismo assumido, passível de abalar o reconhecimento e o *status* que as artes ambicionam). No entanto, este movimento teve, entre outros, três grandes méritos:

- O de ter sido um dos raros movimentos pedagógicos fundamentados e consistentes que herdámos do século XX (...).
 - O de se ter concretizado numa experiência pedagógica – Escola Superior de Educação pela Arte – que quebrou a unidade estéril do ensino público e privado português (...).
 - O de ter mantido a chama da criatividade, da expressão pessoal, da diferenciação pedagógica e do papel das artes na formação global dos cidadãos, mesmo nos momentos mais uniformizadores, de acentuação das aprendizagens ditas básicas e da produtividade.
- (p. 170)

A Educação pela Arte, cujo mentor foi Arquimedes Santos, tem como principal finalidade a formação do Ser, entendido em toda a sua globalidade. A questão central é a do entendimento do que é o Homem, o Ser Humano, e o que se pretende para o seu integral desenvolvimento. A perspectiva geral é o do ideal clássico do homem completo, numa educação para a vida perfeita, profundamente humanista. A Educação pela Arte define-se pela ligação próxima da arte à pessoa, à criança, não se limitando ao ensino transmissivo de saberes técnicos. A sua filosofia global é a de que a criança não deve limitar-se a contemplar a arte, mas sim a participar nela, ou seja, a arte é posta ao serviço da pessoa de um modo auto – formativo.

A Psicopedagogia das Expressões Artísticas de Arquimedes Santos foi construída com base em várias influências e experiências, entre as quais se

destacam os contributos da obra de Herbert Read ³⁸ e Irena Wojnar. O próprio Arquimedes Santos sublinha o contributo de Herbert Read para o seu trabalho, assinalando estes aspectos e reconhecendo o interesse que as suas ideias despertaram em várias personalidades relacionadas com a arte e com a educação. Para a concepção da sua Psicopedagogia das Expressões Artísticas, foi ainda determinante a formação que obteve como bolseiro na Sorbonne, onde frequentou um curso de Estética (1962–1964), o trabalho no Consultório de Reeducação Expressiva, onde desenvolveu parte da sua actividade profissional, bem como a sua ligação à Associação Internacional (INSEA) e à Associação Nacional (APEA) de Educação pela Arte.

Em 1965, deu início à sua actividade como professor, criando a especialidade de Psicopedagogia da Expressão Artística, como disciplina do curso das primeiras Monitoras de Música, do Centro de Formação Artística da Fundação Calouste Gulbenkian. Apoiada na triangulação de expressão artística, pedagogia e psicologia, esta especialidade fundava-se na ideia de que a Educação pela Arte se processava por via ascendente, ao longo da vida, com potencial formativo ao nível da personalidade. O Ensino artístico deveria decorrer da Educação pela Arte, no caso de o objectivo ser a formação de artistas.

De acordo com a perspectiva de Arquimedes Santos, uma Psicopedagogia da Expressão Artística fundamentaria a Arte na Educação, visando uma aberta Educação Estética, atendendo a aspectos como a sensibilidade, a expressividade, a criatividade, para uma harmoniosa sociabilidade, numa permanente e reflexiva investigação e aplicação. A psicologia (do desenvolvimento) seria, de entre todas as ciências da educação, a mais fundamentadora da pedagogia. Na Psicopedagogia da Expressão Artística, acentua-se o papel dos afectos e das expressões, sendo a afectividade considerada, na linha de Piaget, como a energética das condutas cujas estruturas correspondem às funções cognitivas, estando, de acordo com a perspectiva de Malrieu, os afectos ligados, em profundidade, ao conjunto da

³⁸ Foi durante o período da Grande Guerra de 1939-1945 que Herbert Read lançou o livro “Education through Art” (1942), actualmente conhecido como um clássico, na área das artes, tal como Arquimedes Santos (2000) refere. O Movimento de Educação pela Arte surgiu no contexto de vários estudos e de grandes debates, por toda a Europa, que punham em evidência a importância da relação entre a escola e as artes, acentuando o carácter imprescindível de uma educação atenta ao domínio artístico na formação integral dos indivíduos. Herbert Read propunha, no essencial, uma concepção global e interpenetrante de arte e educação, fundada no desenvolvimento harmonioso da expressão dos sujeitos. As actividades artísticas de expressão artística (nomeadamente, plástica, dramática, musical, corporal) deviam promover a dimensão afectiva dos indivíduos, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, orientadas pela auto-satisfação individual e colectiva.

personalidade. Trata-se de uma abertura ao mundo, da qual a emoção é a reacção primitiva. A alegria, pela superação de obstáculos, estaria na base do desenvolvimento harmonioso da personalidade; a motivação deveria funcionar como um motor na estimulação de interesses.

A Psicopedagogia da Expressão Artística tem como principais objectivos “sensibilizar e consciencializar para uma Pedagogia da expressividade e da criatividade, numa Pedagogia concreta onde uma aberta Educação Estética gere uma Paidêutica do amor e da alegria” (Arquimedes Santos, 2000, p. 72).

Arquimedes Santos distingue diferentes modalidades, ao nível das expressões, considerando o seu papel no desenvolvimento da criança: corporal, vocal, musical, gráfico-plástica, dramática. Estas modalidades integram o desenvolvimento biopsicossocial da criança, facilitando um evoluir harmonioso, ao nível da psicomotricidade e das esferas afectiva e cognitiva. Muitas das expressões radicam na actividade lúdica, o que levou o autor a considerar uma Psicopedagogia da Actividade Lúdica. A triangulação educação, jogo e arte suporta a reflexão sobre o que uma educação lúdica e uma educação artística e estética terão em comum. Retomando a triangulação jogo-arte-educação, faz-lhes corresponder, respectivamente, os atributos liberdade-sensibilidade-solidariedade. A actividade lúdica é valorizada para uma mais autêntica expressão artística e estética, numa intencionalidade educativa.

Arquimedes Santos (2000) salienta que “já na «República de Platão», portanto desde a idade clássica helenizada à euro-americanizante actual, na civilização ocidental, a arte, as artes, de um ou outro modo, ainda que com propósitos diversos, compartilharam na formação do homem”, referindo que é o próprio Herbert Read a reconhecer que a sua tese tinha sido “«explicitamente formulada por Platão»”, sendo a sua concepção a de que “«a arte deve ser a base da educação»” (pp. 59-60). Arquimedes Santos reflecte sobre o facto de, na história da filosofia, “uma das noções mais acarinhadas desse grande homem” não ter sido seriamente considerada, tendo “a semente daquele diálogo” apenas frutificado, no século iluminista, com as *Cartas sobre Educação Estética do Homem* de Schiller (p. 60).

Nos finais do século seguinte, a arte entra na escola, acompanhando as evoluções recentes no campo da psicologia da criança, na base de novos conceitos educativos, num movimento que se pretendia de “Educação Nova”. Contudo, tornava-se necessário precisar o que se entendia por arte e educação, para que se pudesse estabelecer uma possível relação entre elas. Esta seria uma das dificuldades

epistemológicas que teria estado na base da dificuldade em compreender a tese platónica, tal como o próprio Herbert Read assinala e Arquimedes Santos (2000) salienta, citando o primeiro autor e reforçando a ideia de que ainda persiste, na actualidade, a mesma incompreensão relativamente ao que há de comum entre as duas áreas e à sua aplicabilidade a um novo humanismo: “«tem sido mal compreendida, em primeiro lugar porque durante séculos não foi percebido aquilo que ele entendia por arte e, em segundo lugar, porque tem existido uma incerteza quase simultânea sobre o objectivo da educação»” (p. 60).

3.1.3. Os anos noventa e a Lei de Bases do Sistema Educativo

O problema da indefinição do papel das artes na vida das pessoas, em geral, e, em particular, a indefinição em torno das suas potencialidades em educação, a par das incertezas acerca dos objectivos da própria educação, tem mantido aceso o debate em torno das artes e da educação artística, durante a última década do século XX, e persiste na actualidade. No entanto, os anos noventa constituíram um novo marco. Nesta fase, reconheceu-se definitivamente a importância das artes, consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Até à década de 80, a legislação que regulamentava o ensino Artístico remontava à década de 30. A relevância da Educação pela Arte é definitivamente consignada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46 / 86, de 14 de Outubro), na qual são referidos como objectivos o desenvolvimento das capacidades de expressão, da imaginação criativa e da actividade lúdica, através das diversas formas de Expressão Estética. A Lei de Bases do Sistema Educativo remetia a questão da educação artística para futura legislação, que viria a ser publicada apenas quatro anos depois, em Novembro de 1990, com o Decreto-Lei n.º 344/90 sobre “Educação Artística”³⁹.

³⁹ Arquimedes Santos (2000) apresenta uma síntese das principais ideias orientadoras de três projectos-lei relativos à “educação artística, elaborados por partidos políticos, com o objectivo de serem apresentados à Assembleia da República:

PCP – “O desenvolvimento das capacidades motoras, de expressão artística, corporal e manual”, e Artigo 21.º (Áreas de formação e expressão), “Actividades de formação intelectual deverão atender às possibilidades das crianças nos grupos etários correspondentes a este grau de ensino e ser equilibradas com actividades das “áreas das expressões”, e “no ensino básico, a educação artística deve sensibilizar os jovens para as diversas formas de expressão estética”.

MDP-CDE – “A iniciação na utilização dos diversos meios de expressão de modo pessoal “criativo”; “o acompanhamento médico – pedagógico e a expressão pela arte são complementos importantes para a aprendizagem e para o aumento de sucesso escolar”; “a formação dos educadores de infância e dos

Na Lei de Bases do Sistema Educativo visa-se, ao nível da educação pré-escolar (artigo 5º, alínea f) “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”. Nos objectivos específicos, o ensino básico, com a duração de nove anos, sendo universal, obrigatório e gratuito, deve (artigo 7º, alínea c) “promover a educação artística, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. Os objectivos definidos para o primeiro ciclo (dos seis aos nove anos) sublinham a importância do “desenvolvimento das expressões plástica, dramática, musical e motora”. Quanto ao segundo ciclo (dos dez aos doze anos), pretende-se a “formação artística” e, relativamente ao terceiro ciclo (dos doze aos quinze anos), a “aquisição sistemática e diferenciada da cultura moderna nas suas dimensões humanística, literária, artística, (...) sem prejuízo da formação básica”.

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, nasceu, em 1987, o projecto “Escola Cultural”. Este projecto viria a ser substituído pelo projecto “A Cultura começa na Escola”, que, entretanto, perdeu influência.

O Decreto-Lei n.º 344/90, sobre educação artística, é publicado, quando a implementação dos novos programas já estava a decorrer, embora devesse ter antecedido a reforma curricular. A sua promulgação iria determinar novas políticas ao nível da educação artística e da sua inscrição na educação, em geral, e no sistema educativo, em particular, constituindo a base para muito do que tem sido debatido, em termos das suas potencialidades. Este documento reforça a importância das artes em educação, sublinhando que a “educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter”, reafirmando que “a formação estética e a educação da sensibilidade” se assumem “como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano”. As áreas artísticas a que se refere o decreto são a música, a dança, o teatro, o cinema e o audio-visual e as artes plásticas. Neste documento, avança-se, pela primeira vez, com a ideia de que a educação artística se tem “processado em Portugal, desde há várias décadas de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus”. Reconhece-se

professores do ensino primário deve atender a uma dimensão estética, de forma a que possam actuar no desenvolvimento integral da criança”.

PSD – “Assegurar uma formação geral harmoniosa comum a todos os portugueses, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões individuais, capacidade de raciocínio e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética”. “Detectar e estimular aptidões estéticas”(p. 70).

também que “a progressiva democratização do ensino, o incremento da divulgação dos bens culturais e a proliferação e desenvolvimento das artes provocaram nos últimos anos uma verdadeira exploração das apetências e das necessidades neste campo, em consonância com a multiplicação e diversificação de perspectivas para a actividade artística, seja em termos de criação, de interpretação, de produção, de difusão ou de fruição”. Neste documento são estabelecidos os objectivos, de entre os quais salientamos os três primeiros: a) estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado; b) promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiência nesta área (...); c) educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica. De acordo com o artigo 3º do referido decreto, a educação artística deveria processar-se “genericamente em todos os níveis de ensino, como componente da formação geral dos alunos”.

Este decreto estabelece ainda que a educação artística genérica deverá ser ministrada “quer como parte do currículo do ensino regular, quer a título de actividade de complemento curricular. No que diz respeito aos primeiro e segundo ciclos do ensino básico, “a educação artística genérica é parte integrante do currículo do ensino regular”. Relativamente ao terceiro ciclo e ao ensino secundário, a educação genérica pode revestir diferentes formas: “a) disciplinas a escolher pelos alunos de entre as opções apresentadas pela escola; b) actividades inseridas no âmbito da área da escola; c) actividades organizadas em regime de frequência optativa, nomeadamente grupos corais, instrumentais, teatrais, dança, de expressão plástica ou audio-visual; d) outras actividades de complemento curricular”.

Entretanto, decorre a reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. A versão final do programa para o primeiro ciclo dá ênfase às Expressões e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica. No caso dos segundo e terceiro ciclos, as referências ao ensino artístico para todo o ensino básico são as seguintes:

- Promover o domínio progressivo dos meios de expressão verbais e não verbais;
- Fomentar o conhecimento dos elementos essenciais da expressão visual e musical e as regras da sua organização;
- Contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade “estética”;
- Fomentar o desenvolvimento de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas práticos e/ou na produção de obras estéticas.

As disciplinas ligadas à música e às artes plásticas são consideradas e é feita referência, nos programas de educação física, a “actividades físicas expressivas (danças) ... nas suas dimensões técnica, de composição e de interpretação”. No ensino secundário, apenas disciplinas decorrentes das áreas das artes plásticas e da música são contempladas e as disciplinas de educação artísticas são de “formação específica”, estando incluídas em apenas alguns currículos vocacionais.

Após a aprovação do Decreto-Lei n.º 344/90, o GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, artística e Profissional do Ministério da Educação, entretanto desarticulado, promoveu, em 1991, na Maia, um colóquio “Educação Artística Especializada – Preparar as Mudanças Qualitativas”, procurando promover os decretos regulamentadores para as diversas áreas artísticas ⁴⁰. No ano seguinte, realizou-se uma Conferência Nacional do Ensino Artístico”, visando “a definição das filosofias subjacentes à intervenção generalizada das artes na educação”. Em Julho de 1994, realizou-se, em Lisboa, o 3º Congresso Regional Europeu da Associação Internacional da Educação pela Arte (INSEA), subordinado ao tema “Educação Estética através das Artes na Europa” ⁷.

Em Dezembro de 1991, é realizado um novo colóquio, na Fundação Calouste Gulbenkian, subordinado ao tema “Educação pela Arte – Pensar o Futuro”. O objectivo principal deste colóquio era o de pensar as perspectivas e os desafios que se propunham à educação pela arte, em Portugal, comparando projectos nacionais e internacionais, trocando informações e estímulos.

O programa “PAIDEIA – Arte nas escolas” é lançado, em 1993, sob a acção conjunta do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado da Juventude e do Clube Português de Artes e Ideias. Até 1997, este programa abrangeu cento e oitenta escolas secundárias.

Na década de 90, são vários os projectos que são desenvolvidos envolvendo escolas e organizações culturais, por vezes, em parceria ⁴¹.

⁴⁰ No Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional da Educação esclarece-se que, “em 1990, é aprovado o diploma quadro do Ensino Artístico, em vigor, o Decreto-Lei 344/90, que bebe na experiência anterior, destacando-se o já referido Plano Nacional de Educação Artística de 1978”; refere-se ainda que no colóquio “Educação Artística Especializada – Preparar as Mudanças Qualitativas” se procura “promover os decretos regulamentadores para as diversas áreas artísticas na sequência do diploma quadro de 1990 já citado. Os diversos decretos em causa nunca passariam da fase de proposta” (p. 70).

⁴¹ Para além do Projecto PAIDEIA, o Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional da Educação refere ainda outros projectos: o projecto nº 2 da Cruz de Pau (Biquinha) de educação intercultural (a escola situa-se numa área onde residem famílias particularmente desfavorecidas, na maioria pertencentes à etnia cigana; a escola apostou numa organização curricular centrada na área das expressões, com destaque para a Expressão Plástica, assumido, em particular, nas oficinas de pintura, cerâmica e

Em 1996, foi nomeada uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, com o objectivo de analisar a situação do ensino Artístico e apresentar propostas globais de reforma. Esta Comissão apresentou o seu relatório, tendo sido, entretanto, nomeada uma outra Comissão Conjunta.

Ainda em 1996, Maria Emília Brederode Santos publica um trabalho, no qual apresenta dados que permitem concluir que os professores formados pela Escola Superior de Educação pela Arte intervêm mais activamente nos seus locais de trabalho, manifestando uma atitude pedagógica mais renovada, uma maior capacidade de auto-questionamento, bem como o desejo de continuar a aprender. Esta mesma ideia esteve na base do lançamento de um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) no Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho, designado por CESE de Expressões Artísticas Integradas (CEAI).

Em Novembro de 2000, foi realizado, na Fundação Calouste Gulbenkian, um colóquio “Educação pela Arte: Passado, Presente e Futuro”. Para além da homenagem a Arquimedes Santos, neste encontro promoveu-se a reflexão sobre os princípios do Movimento de Educação pela Arte, sobre a sua actualidade e evolução, assim como sobre as possibilidades e funções da educação artística no futuro e a sua inserção no sistema educativo.

3.1.4. O Parecer nº 3 /98 do Conselho Nacional da Educação sobre o tema da educação artística

O tema da educação Estética e do Ensino artístico foi introduzido nos trabalhos da Comissão de Educação e Formação ao Longo da Vida do Conselho Nacional de Educação. Aquela área foi considerada como uma componente essencial do processo educativo e da aquisição de saberes, cuja pertinência e oportunidade mereciam ser discutidas e promovidas. O projecto de Parecer foi elaborado por Emília Nadal e Jorge Barreto Xavier, na sequência de trabalhos nos quais o tema foi debatido por diferentes personalidades com reconhecida experiência

azulejaria); o Projecto MUS-E (a população escolar caracteriza-se por alunos pertencentes a grupos economicamente desfavorecidos, de várias etnias, num ambiente socialmente violento; o projecto educativo inclui uma vertente intercultural e integra o projecto MUS-E em parceria com a Fundação Yehudi Menuhin; a expressão musical surge como linguagem promotora da paz e da concórdia); o projecto educativo da Escola de Artes e Ofícios do Espectáculo (o “Chapitô” desenvolve um projecto educativo de inserção social de combate à marginalização; os jovens têm a possibilidade de enveredar por uma profissionalização na área do espectáculo e das artes circenses).

na área e atendendo a um conjunto de questões relacionadas, designadamente, com a definição do conceito de Estética, dos objectivos de uma Educação Estética, com a relação desta área com as outras áreas disciplinares, com a troca de experiências acerca das possibilidades e formas de implementação, assim como sobre a sua influência positiva nas aprendizagens e formação humanista dos alunos, com implicações no ensino pré-escolar, escolar e extra-escolar.

O trabalho realizado reflecte, no geral, um conjunto de preocupações que procuram harmonizar novas directrizes para uma concepção nova de educação, num quadro social e histórico marcado por certas indefinições e por grandes expectativas, em face da complexidade de uma época que ainda vivemos. Como preocupações fundamentais são enunciadas a importância de centrar as problemáticas da educação, do ensino e das aprendizagens na realidade da pessoa, com a sua *exterioridade* (corpo), *interioridade* (o eu) e a sua *alteridade* (o mundo e qualquer outro). A perspectiva adoptada é a da motivação para a realização pessoal e social e a procura da felicidade. Outra ideia central é a da importância de definir a Educação Estética como dimensão fundamental da Educação, componente essencial para um processo educativo global e como factor estimulante do gosto pelo saber, sendo que uma Educação Estética deve ser entendida como condição de toda a Educação. A importância de definir o lugar e as finalidades, assim como a operatividade de uma Educação Estética e de um Ensino Artístico são também consideradas, assim como a necessidade de os contextualizar no quadro actual da educação e formação ao longo da vida, atendendo às exigências da sociedade cognitiva e da globalização, reconhecendo o papel das linguagens simbólicas e o seu papel determinante em todas as formas de comunicação. A estas propostas acrescenta-se a importância de ponderar a inscrição da Educação Estética e do Ensino Artístico na educação formal e em contextos não formalizados, nas suas diferentes valências e vertentes de influência, nomeadamente, atendendo à formação humanística dos cidadãos, à elevação do nível cultural da sociedade portuguesa, garante da democracia.

Toda esta fundamentação se, por um lado, dá centralidade à pessoa nos aspectos que se relacionam com a sua globalidade, realização pessoal e social e felicidade, por outro lado, está marcada pelas preocupações decorrentes dos “paradoxos e contradições da sociedade cognitiva”:

A sociedade do conhecimento veio introduzir novas exigências educativas, apontando para a necessidade de uma educação e formação ao longo da vida, em ordem a uma constante ampliação de saberes e de competências (Carta Magna).

A sociedade cognitiva ampliou os espaços educativos, nela a valorização da pessoa é considerada prioritária não apenas como um direito, mas como um dever, visto o conhecimento e o saber serem reconhecidos como factores de desenvolvimento para toda a sociedade.

No contexto da globalização, e face à competição dos mercados, a educação e a formação são considerados como o melhor dos investimentos. Numa perspectiva economicista, o conjunto dos talentos humanos e as capacidades para imaginar, criar, inovar e correr riscos, são uma mais valia a desenvolver e a rentabilizar na sociedade tecnológica.

Paradoxalmente, o utilitarismo da sociedade da competição vem reencontrar a questão central da perspectiva humanista e os objectivos últimos da Educação e do que deveriam ser as estratégias do ensino: o desenvolvimento de todas as dimensões e potencialidades da pessoa e de todos os cidadãos.

(p. 73)

A preocupação com a valorização da pessoa numa sociedade marcada por tão grande complexidade e por enormes desafios, explica alguma ambivalência que marca as preocupações expressas no Parecer e que discute a importância da personalização na educação ⁴², mas num quadro que é o da socialização ⁴³:

A distanciação crescente entre o paradigma do ensino e a realidade cultural desafia os sistemas educativos a encontrar formas de actuação que contribuam para o equilíbrio psicossocial dos alunos e para o desenvolvimento das suas potencialidades individuais, como ponto de partida para a socialização; encontrar vias de realização pessoal e profissional, em correspondência aos principais factores de exigência manifestados pela sociedade, pela família e pelo grupo, nomeadamente, pelos domínios laborais, de desenvolvimento pessoal e de ocupação dos tempos livres.

(p. 75)

A eficácia do ensino depende da inovação do conceito de racionalidade e da possibilidade de “*interiorização de saberes explícitos*”, devendo, em simultâneo, desenvolver a sensibilidade e outros tipos de inteligência capazes de favorecer a personalização e a “*aquisição de saberes implícitos*, nomeadamente no campo das emoções” (p. 75).

No contexto da personalização que se considera dever caracterizar a educação, atendendo, em particular, ao equilíbrio psicossocial dos alunos e à importância de criar condições para o desenvolvimento das potencialidades individuais, releva a “*actividade estética*” como “*inerente ao ser humano que*

⁴² A ideia é a de “na era da globalização, a sociedade cognitiva recusa o conceito de robotização e exige a personalização da educação, da formação e do ensino” (p. 75)

⁴³ O desafio para os sistemas educativos está em encontrar formas de actuação que permitam o “equilíbrio psicossocial dos alunos e o desenvolvimento das suas potencialidades individuais, como ponto de partida para a socialização” (p. 75).

instintivamente é atraído para o que ultrapassa o círculo restrito da necessidade e da sobrevivência” (Eduardo Lourenço, no documento citado, p. 76), concluindo-se que “a actividade estética realiza a transfiguração do útil na existência humana”. O “sentido estético” é considerado como “constitutivo da percepção e do conhecimento do ser humano, como pessoa individual” e “como faculdade psico-afectiva estimuladora do interesse pela compreensão da realidade que lhe é exterior”, permitindo-lhe “seleccionar e eleger o que entende ser mais relevante, ou seja, o que corresponde ao sentimento de gosto e às expectativas pessoais”. A “percepção estética induz à apreensão do conhecimento pela via da sensibilidade”, com implicações ao nível da “apetência pela fruição das artes e do próprio saber, criando as condições propícias à expressão das emoções, dos sentimentos, das ideias”. A “expressão estética” é vista como “exteriorização de um conhecimento que foi pessoalmente incorporado”; este conhecimento recria-se e objectiviza-se “através de linguagens cuja harmonia e coerência simbólica adquirem uma qualidade de comunicação intersubjectiva”. As linguagens artísticas, que “através de múltiplas formas, se expressam no quotidiano” constituem “as expressões estéticas mais evidentes” (p. 76).

Nas sociedades contemporâneas as referências estéticas são veiculadas, implicitamente, através de diferentes factores que vão dos objectos do quotidiano, ao meio ambiente e envolvimento sócio-cultural e às artes presentes ou ausentes nesses contextos, às modalidades desportivas e expressões das religiões ou religiosidade, passando, obviamente, pelos media e publicidade, pelo cinema, pelo vídeo, o multimedia e a Internet.

Numa sociedade multicultural, não é possível identificar o belo desejável, nem traçar fronteiras para as artes e para a própria estética, pelo que o risco está precisamente na tendência para alargar a estética a domínios que lhe eram tradicionalmente alheios, o que pode levar ao questionamento do próprio sentido da estética e a desobrigar a arte da estética. Em face desta situação, “é mais premente a necessidade de encontrar referências que possibilitem uma visão crítica da realidade e uma consequente procura de critérios, para poder exercer o juízo estético e fazer escolhas” (p. 72).

“A educação estética não tem que ser referida a qualquer noção de belo, não pode haver para uma educação estética” e não é pertinente que se proponha “«critérios estéticos objectivos»”, “«Essa seria uma forma de contrariar a própria educação estética, precisamente por introduzir na questão uma variável de *poder*»” (Joaquim Coelho Rosa, no documento citado, pp. 76-77). A educação estética é

caracterizada como um “processo global, evolutivo e sequencial” estando integrada num processo de desenvolvimento pessoal; considera-se que uma educação estética “abre horizontes”; ao estimular os interesses e ao integrar a razão com os sentimentos, deve contribuir para uma sensibilização ao conhecimento, o que se processa através de “uma intuitiva apropriação dos saberes e das aprendizagens”.

A filosofia geral subjacente é a de que a educação e a formação humana estão associadas a “uma dimensão gratuita e gratificante que, despertando o interesse e o espanto, motive a imaginação e a acção, em paralelo com a aprendizagem de conteúdos” (Rui Grácio, no documento citado, pp. 82-83). A Educação Estética integra-se nesta dimensão, “a qual corresponde a uma dimensão qualitativa do saber e da forma da pessoa se relacionar com a realidade e com o próprio saber” (p. 83). Atendendo a esta perspectiva, uma Educação Estética deve ter como referência os aspectos que passamos a transcrever:

- O objectivo da Educação Estética é ampliar as potencialidades cognitivas, afectivas e expressivas da pessoa na compreensão do Eu, do Corpo e do Outro (Helena M. Cidade Moura), na sua relação com o ambiente natural e a transcendência, com a vida e a cultura e com a própria cidadania.
- Predominantemente relacional e personalizante, a Educação Estética procura desenvolver, em cada pessoa, a capacidade de relacionar o que vê, ouve e sente, desenvolvendo os conhecimentos e experiências pré-existentes, facultando referências de leitura para o entendimento da realidade que percebe, de modo a que possa projectar, no real, um olhar e uma compreensão crítica, criativa e relacionada.
- A Educação Estética visa despertar o conjunto dos órgãos perceptivos e expressivos da pessoa, permitindo-lhe decodificar os símbolos, sinais e linguagens de comunicação intersubjectiva, entender melhor os sentidos das expressões artísticas e relacionar as respectivas propostas estéticas; ela permite situar e exprimir critérios/emoções em função de objectos e situações de ordem estética e elaborar juízos críticos fundamentados nos conhecimentos adquiridos.
- Sendo um processo global, evolutivo e sequencial, e correspondendo a etapas do desenvolvimento da pessoa, a Educação Estética abre horizontes; estimulando os interesses e integrando a razão com os sentimentos e as emoções, contribui para a sensibilização ao conhecimento, através de uma intuitiva apropriação dos saberes e das aprendizagens (pp. 83-84).

A actividade estética abrange um campo vasto e atravessa “todas as dimensões da vida da pessoa desde o nascimento” ou ainda, em fases anteriores ao nascimento, na vida intra-uterina; “para ela contribuem, de forma implícita e por impregnação, as referências e os estímulos que se cruzam no meio em que a pessoa nasce, cresce e vive, e na experiência que vai adquirindo”.

A definição de Educação Estética, no âmbito do ensino formal, que o documento segue é a proposta por Rui Grácio:

«Entendo por estética, a formação educativa que faz apelo a certas formas de valorar, de sentir, de criar, envolvidas no denominado juízo estético. (...) em qualquer lugar ou momento da rotina escolar se exerce e educa o juízo estético».
(p. 85)

De acordo com esta perspectiva e mantendo presente o contexto do ensino formal, considera-se que diferentes factores podem intervir na formação estética e que “todos os saberes contêm uma vertente estética que é expressão da sua natureza e da coerência interna do seu conteúdo” (p. 85). Uma Educação Estética, neste âmbito, “processa-se igualmente de uma forma transversal e implícita”, podendo ser proposta, “de forma explícita através de disciplinas específicas, em princípio, existentes nos currículos” (p. 85). Uma Educação Estética, entendida como “acção explícita” deve contribuir “para a aprendizagem da percepção como um todo e dos sentidos em particular”; uma educação estética “conduz à reflexão e pretende tornar o sujeito mais sensível e receptivo às emoções, aos objectos artísticos e a todas as formas de cultura” (p. 84).

Uma Educação Estética é promovida, “de forma explícita, através das políticas culturais do Estado” e, fundamentalmente, “através da iniciativa das pessoas, grupos e instituições da sociedade civil que apoiam, reconhecem e promovem os criadores de cultura e divulgam as suas realizações” (p. 85). No conjunto dessas iniciativas incluem-se as actividades levadas a cabo por museus, teatros, salas de espectáculo e galerias; orquestras agrupamentos musicais e de dança; livrarias e editoras de livros, discos, audiovisuais, multimedia; fundações privadas empresas, centros, associações artísticas, literárias, científicas e culturais; grupos informais.

Entres os factores que intervêm na formação estética no ensino formal, incluem-se o espaço físico e o ambiente psicológico do ambiente escolar; os valores que assistem aos regulamentos internos e às relações pessoais; os currículos e as novas tecnologias; a atitude dos docentes em termos da dimensão estética dos saberes que transmitem; as pedagogias e os estilos de comunicação dos conteúdos curriculares; o tempo e o espaço concedido às disciplinas e actividades que favorecem a criatividade e a experiência estética.

O “papel crucial da actividade artística” é considerado, de modo muito particular, ao nível da Educação Pré-Escolar, caracterizada como “primeiro espaço educativo formal de referenciação da educação estética, desenvolvendo um papel

precocidade essencial na estruturação dos saberes e das aprendizagens”. Neste sentido, esse papel não pode limitar-se a uma função lúdica, havendo que repensá-lo em termos curriculares, “como dimensão importante dos conteúdos e, em termos de Sistema, enquadrá-lo e articulá-lo com os posteriores graus de ensino”. A actividade artística deve promover “os processos de desenvolvimento da percepção, a actividade motora e expressiva, e a socialização” (p.86).

Na sequência da Educação Pré-escolar, algumas áreas de aprendizagem deverão promover, “de forma implícita e transversal, uma educação estética. Nessas áreas incluem-se a Língua Materna, atendendo ao entendimento e formulação das ideias e signos da expressão linguística; a Literatura, em termos da experiência estética da leitura e da expressão poética; a História, considerando a percepção de um património de obras, ideias e realizações; a Ginástica e o desporto, do ponto de vista da percepção estética do corpo, no espaço envolvente, e integração psicomotora; as Ciências da Natureza, no que se refere à ecologia e à percepção das relações harmónicas entre os sistemas.

As disciplinas que se considera deverem promover, “de forma explícita”, uma Educação Estética, e “nas áreas educativas do ensino formal se propõem transmitir conteúdos de referência directa à problemática da Estética”, são a História da Arte e a Filosofia, como disciplinas de natureza teórica, e a Educação Visual, a Educação Musical, a Expressão Dramática, a dança, o Design e os Audiovisuais, enquanto disciplinas de natureza específica.

Uma Educação Estética, não se limitando, como analisámos, ao Ensino Artístico, nele encontra “uma forma excelente de concretização, constituindo este tipo de ensino “uma área extremamente gratificante e relevante, o que lhe deve dar direito a um espaço importante e significativo nos currículos e nos horários escolares, ao longo de toda a escolaridade” (p. 88).

Relativamente ao Ensino Artístico, devem ser considerados “quatro aspectos diferentes e igualmente importantes”:

- o Ensino Artístico é estruturante na medida que conduz os estudantes à expressão de si próprios, estabelecendo a relação interioridade / exterioridade que define o humano;
 - o Ensino Artístico coloca os alunos perante a realidade das artes como realizações gratificantes indispensáveis à vida, à cultura e ao equilíbrio humano, revelando-lhes, também, a possibilidade de se exprimirem através das suas linguagens;
- As artes são importantes em si mesmas como expressão do conhecimento e da criatividade humana;

- o Ensino Artístico apresenta, também, vantagens e consequências positivas não apenas na acção educativa mas no próprio processo de aproximação e resposta às aprendizagens;
 - ao promover a actividade estética e criativa, o Ensino Artístico desenvolve potencialidades cognitivas transversais que são indispensáveis à interiorização dos saberes e favoráveis à harmonização de todas as dimensões e faculdades da pessoa.
- (p. 87)

O Ensino Artístico pode ter um papel importante em casos particulares, como o dos alunos que revelem qualidades artísticas especiais, “que possam ser seguidos, acompanhados e promovidos no desenvolvimento dessas habilitações de forma a garantir o aproveitamento de características humanas essenciais ao património comum da sociedade” (p. 88), ou ainda nos casos dos alunos com dificuldades na aprendizagem ou integração escolar, designadamente, nos casos do Ensino Especial e das escolas em que se verificam elevados índices de violência ou situações de multiculturalidade, funcionando, em situações deste tipo, o ensino artístico com “um factor de estímulo personalizante”. O Ensino Artístico deve ainda ser reforçado “nas soluções terapêuticas da Flexibilização Curricular, dos Currículos Alternativos ou da Redução do Tempo Escolar”, sendo que, nestes casos, “geralmente, a área artística é considerada «dispensável» sendo sacrificada à «utilidade» das disciplinas teóricas”. Considerando que, na actualidade, se assiste a uma grande interdisciplinaridade nas linguagens artística, “a actividade artística é, frequentemente, integradora, recorrendo a vários géneros de arte, técnicas e tecnologias, em simultâneo, para a criação de obras ou projectos” (p. 88).

“O Ensino Artístico não se realiza fora do «fazer», ou seja, teoricamente”. Não existe Educação Musical sem o ouvir e sem a execução da(s) música(s) (...) não existe Educação Visual sem a prática do ver e da realização plástica”, assim como “não existe Expressão Dramática, ou Dança, sem o seu exercício e apresentação”. O Ensino Artístico não pode ainda restringir-se à “transmissão de técnicas e de gramáticas”, nem associado “em termos de docência e carga horária, com a chamada Educação Tecnológica”. O Ensino Artístico não pode ser dissociado de uma perspectiva estética e exige determinadas condições materiais, de espaço e equipamentos, que devem ser asseguradas pelas escolas, assim como o trabalho de professores especializados para cada uma das expressões artísticas, cuja actividade deve ser assegurada “sem acumulações indevidas” (p. 89).

As vertentes consideradas para qualquer expressão artística são as que passamos a citar:

- o desenvolvimento da sensibilidade e do sentido estético;
 - a transmissão do conhecimento de conteúdos teóricos sobre as artes e as suas linguagens;
 - a transmissão do conhecimento prático de técnicas que dão forma às linguagens artísticas;
 - a promoção das expressões e da criatividade.
- (pp. 88-89)

Os aspectos que as pedagogias do Ensino Artístico visam promover são igualmente referenciados:

- o exercício da liberdade e da expressão individual através da actividade criativa;
 - o desenvolvimento das capacidades perceptivas e expressivas através de uma actividade simultaneamente reflexiva e espontânea;
 - o adestramento das competências expressivas;
 - o controlo psicomotor;
 - a capacidade de interpretação da realidade envolvente;
 - a capacidade para concretizar no tempo, no espaço e na matéria, realidades sentidas ou imaginadas;
 - o exercício da análise crítica
- (p. 89)

Em termos da relação entre a escola e o exterior no âmbito da experiência estética prevê-se o contacto directo com as artes e com autores e intérpretes convidados a colaborar em projectos de escola, assim como as visitas a museus, a participação em exposições, concertos e espectáculos, devendo estas actividades estar integradas nos programas do Ensino artístico, nos currículos.

Do ponto de vista pedagógico, considera-se que numa Educação Estética há que contar com a importância da “arte de comunicar conhecimentos e conteúdos que foram pessoalmente apropriados”. Assim, reconhece-se que existe uma transmissão de um saber, com o qual o agente de Educação Estética “tem uma relação de intimidade e empatia e que seduz a atenção dos outros, levando-os a captar, pela via da subjectividade, o que nesta área é específico, seja relativo às artes, às letras, às ciências; às matemáticas ou às tecnologias”. Os designados como “bons professores” pelas crianças e jovens, são, tal como é referido no Parecer, “sempre agentes de Educação Estética” (p. 91). O Ensino artístico exige uma formação específica, atendendo aos domínios da teoria, das técnicas e no campo da expressão artística que se situa num plano diferente do das teorias e das técnicas.

Uma Educação Estética liga-se a pedagogias activas, através do contacto pessoal e directo com as realidades percebidas, devendo as metodologias

privilegiar “a percepção de factores, fenómenos e realidades, promovendo a apropriação de experiências que conduzem à actividade crítica e ao conhecimento pessoal” (p. 105). Estas pedagogias devem reconhecer e integrar os vários tipos de inteligência ⁴⁴, o que pressupõe a utilização de metodologias abrangentes e diversificadas ⁴⁵. Uma Educação Estética pressupõe uma atenção muito especial à formação de professores do Ensino Básico e Secundário “já que estes receberam uma educação de base limitada e insuficiente” (p. 91), embora não se especifique de que modo e a que âmbitos deve realizar-se essa formação. O que se refere explicitamente é que a formação de docentes deve investir na interacção de artistas e escolas e na sua colaboração na formação dos professores. Dos professores do Ensino Artístico deve esperar-se que tenham, em simultâneo, “competência pedagógica e formação estética e cultura artística que lhes permitam conhecer, identificar e situar as expressões das artes e respectivas técnicas e tecnologias, para as poder transmitir” (p. 92).

No Parecer são apresentadas recomendações que incluem a) orientações e estratégias, b) medidas legislativas, c) acções a desenvolver, d) programas, pedagogias e boas práticas, e e) formação de professores.

A orientações e estratégias apresentadas sublinham, nomeadamente, a importância de valorizar a dimensão da sensibilidade e desenvolver, de modo equilibrado e saudável, diferentes linguagens e os vários tipos de inteligência, e a necessidade de valorizar e implementar a Educação Estética e o Ensino Artístico

⁴⁴ “Multiple intelligences” segundo Howard Gardner, conforme consta no texto do Parecer (p. 105).

⁴⁵ A título exemplificativo, são apresentadas metodologias dirigidas à vertente da percepção estética (audição e leitura de textos / análise e recitação de textos poéticos; visitas a museus, monumentos, e outros locais do quotidiano, exposições, instituições cívicas, religiosas, científicas; assistência a espectáculos, cinema, teatro, dança e outras performances; diálogo com cientistas, investigadores, artistas e outras individualidades capazes de transmitir algo da sua experiência), à vertente das expressões estéticas (relato oral e escrito de experiências vividas, sentido do rigor e importância da emoção; prática efectiva da ginástica e do desporto, reconhecimento de limitações e superação de dificuldades; prática efectiva de várias técnicas e tecnologias, adestramento dos órgãos expressivos e desenvolvimento de competências psicomotoras com implicações ao nível da expressão da sensibilidade pessoal através das linguagens plásticas, musicais, teatrais e outras; têm particular relevância pedagógica o desenho da definição de formas, ideias e conceitos, o canto na colocação e utilização correcta da voz e na integração da pessoa no grupo, o teatro e o sentido do drama e da interpretação de textos e personagens, a dança e a harmonização sensorial do corpo, a utilização das novas tecnologias aplicadas em diferentes domínios: procura de informação (consulta), actividades expressivas (textos), criativas (desenho, produção e transformação de imagens, projectos), à vertente da formação e comunicação do juízo estético (actividades criativas envolvendo a escrita, nomeadamente, em jornais e concursos, visando a qualidade da conceptualização e da comunicação; actividades criativas através das linguagens e técnicas das diferentes artes; intervenções estéticas no espaço escolar, exposições premiadas, teatro de escola; actividades criativas com recurso às tecnologias, como reportagens e filmes em vídeo com elaboração de guiões; prática de debates sobre diferentes assuntos, em diferentes áreas; prática de auto-avaliação face à escola, às aprendizagens e projectos; crítica de cinema, espectáculos e programas televisivos) (cf. pp. 106-108).

enquanto áreas formativas personalizantes, capazes de favorecer o desenvolvimento da expressão e da criatividade individual, assim como as competências básicas e transversais. As orientações e estratégias apresentadas apontam ainda para a importância da organização de todo o contexto educativo na Educação Estética e na formação cultural e cívica dos alunos, sublinhando a importância da acção pessoal dos docentes, assim como a influência do espaço físico e psicológico das escolas, o que reclama uma consciencialização destes aspectos, ao nível das estruturas administrativas e formativas do Sistema Educativo. O reconhecimento da importância da Educação Estética no âmbito da ocupação curricular, dos tempos livres e da despistagem de comportamentos tendentes à exclusão é igualmente um aspecto considerado, devendo ser realizado através dos conteúdos escolares, da formação de professores, parcerias e dotações financeiras aos Departamentos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e às escolas.

Nas medidas legislativas enquadra-se a regulamentação do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, assim como a revogação das disposições legais posteriores que não só vieram contradizer o espírito do referido decreto, como vieram agravar, ao nível da docência e dos currículos, uma situação que o mesmo classificava como insuficiente. As referidas medidas sugerem ainda a revisão de propostas legislativas posteriores que, no âmbito da gestão flexível dos currículos, continuam a reduzir o tempo curricular da área do ensino artístico, ao nível dos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, apresentando a possibilidade de uma única expressão, nomeadamente, entre Educação Musical e Educação Visual. Nas medidas legislativas consideradas, enquadram-se ainda a distinção, a nível legislativo, entre o âmbito da Educação artística e o da Educação Tecnológica, considerando que têm conteúdos, objectivos e metodologias diferentes, bem como o reconhecimento da autonomia da Educação Visual relativamente à Educação Tecnológica, assegurando a continuidade daquela área para os alunos dos Ensino Básico e Secundário que se orientam para a via do Ensino ou para os Cursos Superiores de Belas Artes, Design e Arquitectura; importante seria ainda garantir a continuidade curricular da Educação Musical nos Ensinos Básico e Secundário para os alunos que pretendem continuar os estudos naquela área e enveredar por Cursos Superiores no domínio da Música ou na via do Ensino. O conjunto de medidas apresentadas sublinha ainda a necessidade da introdução de abordagens e enquadramentos diferentes na regulamentação das várias áreas que, de acordo com

a Lei de Bases do Sistema Educativo, integram o Ensino Artístico, atendendo às especificidades próprias.

As acções a desenvolver compreendem o reconhecimento da necessidade de criar condições para a integração na escola das várias expressões artísticas previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo, e a importância de um conjunto de iniciativas que passam pela criação de espaços e dotação de equipamentos, criação de condições de acompanhamento de estudantes com capacidades artísticas reconhecidas, e implementação de programas, projectos e acções conjuntas de formação cultural e estética dirigida a alunos e professores, com base na colaboração entre os Ministérios da Educação e da Cultura, a Secretaria de Estado da Juventude e outras instituições de carácter público e privado.

No âmbito dos programas, pedagogias e boas práticas, dá-se especial relevo à necessidade de ultrapassar o nível da dominância das técnicas e de gramáticas, com revisão dos cânones de formação, programas e metodologia; são ainda relevantes o reconhecimento da necessidade de implementação efectiva de áreas inter e extracurriculares que permitam diferentes ofertas ao nível das expressões artísticas nos espaços escolares, oferecendo a possibilidade de escolha e de descoberta da sua expressão privilegiada na realização de projectos comuns, bem como o reconhecimento da importância de criar formas de compensação, de atribuição de verbas e tempos para os professores envolvidos em actividades pedagógicas, culturais e artísticas realizadas fora do espaço da escola, designadamente, visitas de estudo e assistência a espectáculos, concertos e exposições. A colaboração de músicos, escritores, actores e outros artistas em projectos das escolas e ateliers está igualmente prevista, o mesmo acontecendo para a criação de “equipas móveis” de professores, monitores especializados que acompanhem a prática do ensino Artístico em escolas de monodocência, do Ensino Pré-Escolar, Básico e Secundário, onde não estejam assegurados os meios próprios para oferecer uma educação artística e estética que possa ser considerada suficiente. A possibilidade de desenvolvimento de projectos educativos de escola, nas áreas das expressões artísticas, em parceria com instituições não governamentais e associações culturais e artísticas pertencentes à comunidade envolvente da escola e a nível nacional, é outro aspecto importante a mencionar.

A área da formação de professores considera, em particular, a importância de reforçar as vertentes da cultura geral e humanística e da Educação Estética, e

assegurar níveis substancialmente mais elevados de formação cultural e estética e de prática artística.

3.1.5. As propostas de revisão curricular para o ensino básico e secundário

O processo de revisão curricular para os Ensinos Básico e Secundário ⁴⁶ veio definir novos objectivos estratégicos para a formação dos jovens. Com a mudança na concepção de currículo, assistimos à constatação da importância de dar aos professores a possibilidade de adaptar os programas nacionais em função da realidade que caracteriza um dado contexto, atendendo à necessidade de diversificar e à criação de condições favoráveis à integração de todos os alunos. A concepção emergente é a da construção do currículo, gerindo projectos e programas diferenciados e facilitando um ambiente estimulante de aprendizagem.

O novo regime de autonomia das escolas veio reforçar a importância dada ao projecto educativo de escola, bem como à potencialização dos seus recursos humanos e materiais e estabelecimento de prioridades e objectivos, num contexto que deve articular o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que a escola se encontra integrada.

Outro ponto de viragem situa-se ao nível da alteração das finalidades da escola, com valorização da ideia de escola não exclusivamente como trampolim para a vida activa mas como meio para uma formação sólida e socialmente pertinente, que prepare os jovens para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho, atendendo ainda a que é preciso criar condições para o desenvolvimento do gosto pela aprendizagem e da curiosidade intelectual, criando assim condições para a educação/formação permanente.

Nesta perspectiva, a nova concepção de currículo e o contexto emergente valorizam a construção de um ambiente de aprendizagem estimulante e a potencialização da iniciativa das escolas e do desenvolvimento de projectos. O novo quadro dá ênfase ao trabalho cooperativo e interdisciplinar de professores, à optimização do tempo de permanência dos alunos na escola e ao desenvolvimento de actividades e espaços pedagógicos que promovam a igualdade de oportunidades

⁴⁶ cf. Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico (1998), Documento Orientador das Políticas para o Ensino secundário (1998); Propostas de Revisão Curricular do Ensino Básico e Secundário (1999); Decreto-Lei nº 6/2001 (Ensino Básico) e Decreto-Lei nº 7/2001 (Ensino Secundário).

e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Por outro lado, assiste-se à valorização da interacção processos/conteúdos, reconhecendo-se que não é possível separar a construção do conhecimento significativo de processos de pensamento e de atitudes que facilitem a aprendizagem, nem dissociar o desenvolvimento desses processos e atitudes de conteúdos concretos, pelo que processos e conteúdos não devem ser colocados em oposição, mas antes considerados articuladamente.

A construção deste quadro implica o reconhecimento de que o currículo compreende um conjunto de aprendizagens que se pretende que os alunos realizem, não se esgotando no plano de estudos e nos programas, e supõe a concepção da aprendizagem como um processo ao longo da vida, valorizando-se a escolha de oportunidades e as ofertas diversificadas de aprendizagem, com vista ao desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes.

Na introdução ao Decreto-Lei nº 6/2001, reconhece-se, explicitamente, que, na reorganização do currículo do ensino básico, deve atender-se, para além da criação de três áreas curriculares não disciplinares (área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica), à obrigatoriedade do ensino experimental das ciências, à necessidade de aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, ao reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática, assim como ao desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania. Nas actividades de enriquecimento do currículo, sendo estas as que as escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos com “carácter facultativo” e “natureza eminentemente lúdica e cultural”, incluem-se as actividades no domínio artístico.

No Decreto-Lei nº 7/2001, salienta-se a importância da educação para a cidadania, da valorização da língua materna, bem como a preocupação com os aspectos da formação para as tecnologias e para a transição para o mundo do trabalho, ao nível das formações transdisciplinares. As actividades no domínio artístico estão inscritas nas actividades de enriquecimento do currículo, de natureza facultativa.

3.1.6. As orientações e referências para a área da educação artística no “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais”

O “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” é publicado em 2001, de acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001 ⁴⁷ e nele é definido “o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico”. Este documento apresenta também “o perfil de competências de saída deste nível de ensino e, ainda, os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos”. O documento tem o carácter de “uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento de projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores”, com base em “uma concepção de currículo mais aberta e abrangente” e em “práticas de gestão curricular mais flexíveis e adequadas a cada contexto” ⁴⁸.

⁴⁷ Este documento inscreve-se no processo de inovação iniciado em 1996 com a “reflexão participada sobre os currículos”, passando pelo projecto da “gestão flexível do currículo” e tem como elemento legislativo central a reorganização curricular consagrada no Decreto-Lei 6/2001.

⁴⁸ Em “Nota de Apresentação” da responsabilidade de Paulo Abrantes. Nesta mesma “Nota de Apresentação” refere-se o carácter orientador e de inovação deste tipo de documento. Trata-se da apresentação de “orientações curriculares contemplando todas as áreas e os três ciclos do ensino básico, apoiando a construção de uma nova cultura de currículo e práticas mais autónomas e flexíveis de gestão curricular”. “Trata-se de um trabalho que contraria a forte tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersos pelas disciplinas e anos de escolaridade”.

No documento referido adopta-se “uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes”, podendo “ser entendida como *saber em acção* ou *em uso*. De acordo com o texto do documento, “não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização de conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (p. 9). A noção de competência aproxima-se-á, deste ponto de vista, da noção de *literacia*, pressupondo um certo grau de *autonomia* em relação ao uso do saber. A noção ampla de competência associa-se à de cultura geral, na medida em que não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, pressupondo uma aquisição de conhecimentos que cumpre à passagem pela educação básica, assim como a apropriação de um conjunto de processos fundamentais. A aquisição progressiva de conhecimentos justifica-se quando integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e de acordo com uma perspectiva que tem o enfoque no desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

A clarificação das competências a alcançar no final do ensino básico tem como referência os pressupostos da lei de bases do sistema educativo e assenta num conjunto de valores e princípios: A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções: a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Com base nestes princípios equacionaram-se as competências gerais, “concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover ao longo da

Relativamente à Educação artística, que integra quatro grandes áreas - a Expressão Plástica e Educação Visual, a Expressão e Educação Musical, a Expressão Dramática/Teatro, a Expressão Físico-Motora/Dança -, interessou-nos evidenciar a filosofia global que está na base da inscrição das artes no currículo, assim como a intenção de relacionar o ponto de vista dos contributos das competências específicas, no geral, para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais. A literacia em artes foi outro dos aspectos abordados, implicando as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas. No âmbito das quatro áreas consideradas, atenderemos às competências específicas consideradas para cada uma delas, enunciando apenas as suas grandes linhas, mas levaremos em linha de conta as relações estabelecidas para cada uma das áreas, do ponto de vista do que as justifica como área curricular essencial. Finalmente, faremos referência às orientações relativamente aos percursos de integração das diferentes áreas, à medida que o aluno vai progredindo na escolaridade

Seguindo o texto do documento, “as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção”; as artes “perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive”. No documento considera-se ainda que “a vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os sinais do quotidiano”, contribuindo, assim, para “o desenvolvimento de diferentes competências” e reflectindo-se “no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento”. A vertente relacionada com a identidade social e cultural sublinha que “as artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional”; além disso, as artes “permitem o entendimento

educação básica”. Nesta perspectiva, à saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de: 1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; 2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; 3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; 4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação da informação; 5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a objectivos visados; 6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; 7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; 8) realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa; 9) Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns; 10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (p. 15).

de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida” (p. 149).

De acordo com o documento, as competências artísticas “contribuem para o desenvolvimento dos princípios e valores do currículo e das competências gerais, consideradas essenciais e estruturantes” ⁴⁹, de acordo com os aspectos, em seguida, enunciados:

- Constituem parte significativa do património cultural da humanidade;
- Promovem o desenvolvimento integral do aluno, pondo em acção capacidades afectivas, cognitivas, cinestésicas e provocando a interacção de múltiplas inteligências;
- Mobilizam, através da prática, todos os saberes que o indivíduo detém num determinado momento, ajudam-no a desenvolver novos saberes e conferem novos significados aos seus conhecimentos;
- Permitem afirmar a singularidade de cada um, promovendo e facilitando a sua expressão, podendo tornar-se uma “mais-valia” para a sociedade;
- Facilitam a comunicação entre culturas diferentes e promovem a aproximação entre as pessoas e os povos;
- Usam como recurso elementos da vivência natural do ser humano (imagens, sons e movimentos) que ele organiza de forma criativa;
- Proporcionam ao indivíduo, através do processo criativo, a oportunidade para desenvolver a sua personalidade de forma autónoma e crítica, numa permanente interacção com o mundo;
- São um território de prazer, um espaço de liberdade, de vivência lúdica, capazes de proporcionar a afirmação do indivíduo reforçando a sua auto-estima e a sua coerência interna, fundamentalmente pela capacidade de realização e consequente reconhecimento pelos seus pares e restante comunidade;
- Constituem um terreno de partilha de sentimentos, emoções e conhecimentos;
- Facilitam as interacções sociais e culturais constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos de culturas diversas;
- Desempenham um papel facilitador no desenvolvimento/integração de pessoas com necessidades educativas especiais;
- Implicam uma constante procura de actualização, gerando nos indivíduos a necessidade permanente de formação ao longo da vida.

(p. 150)

Do ponto de vista das experiências de aprendizagem, no documento considera-se que ao aluno deve ser garantida a possibilidade de vivenciar aprendizagens diversificadas que permitam o desenvolvimento de competências artísticas e, em simultâneo, o fortalecimento da sua construção identitária. Entre essas aprendizagens registam-se as práticas de investigação (pesquisa em artes, nomeadamente, visando a protecção do património artístico), a produção e

⁴⁹ Cada competência geral deve ter um carácter transversal, pressupondo-se que todas as áreas curriculares actuem em convergência. A cada uma das áreas disciplinares e aos seus docentes compete “explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno” (p. 16).

realização de espectáculos, oficinas, mostras, exposições, instalações e outros (facilitando o trabalho individual, em grupo e o trabalho interdisciplinar), a utilização das tecnologias de informação e comunicação, assistência a diferentes espectáculos/exposições/instalações e outros eventos artísticos, as práticas interdisciplinares (permitindo a transferência de saberes), o contacto com diferentes tipos de culturas artísticas (visando o alargamento das referências culturais e estéticas e contribuindo para a vivência de uma consciência multicultural), o conhecimento do património artístico nacional (de forma activa e interventiva, a nível nacional, regional e local, incluindo trabalhos de investigação que envolvam recolha, registo, exploração e avaliação de dados, e visitas de estudo), o intercâmbio entre escolas e outras instituições (possibilitando a troca de experiências e a valorização das diferenças e o conhecimento recíproco dos respectivos patrimónios artístico-culturais, assim como o estabelecimento de parcerias com instituições sociais, culturais e de recreio, estabelecendo laços importantes para a dinamização cultural da escola), a exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais (visando a compreensão das formas como os diferentes elementos artísticos interagem e o desenvolvimento da capacidade de selecção e aplicação de técnicas no processo de criação artística, e o incentivo de formas personalizadas de expressão).

Atendendo a que no mundo em que vivemos co-existem literacias múltiplas, revelando-se o seu domínio cada vez mais importante, considera-se a necessidade de desenvolver uma literacia artística. A uma literacia em artes são atribuídos determinados requisitos:

Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.
(p. 151)

A literacia em artes envolve as competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, organizadas segundo quatro eixos interdependentes. A apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da

capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade, a compreensão das artes no contexto correspondem a esses eixos⁵⁰.

Passando a cada uma das áreas através das quais se desenvolve uma educação artística, considerámos que no caso da Educação Visual importa salientar a definição avançada para a “Arte como forma de apreender o Mundo” que “permite desenvolver o pensamento crítico e criativo e a sensibilidade, explorar e transmitir novos valores, entender as diferenças culturais e constituir-se como expressão de cada cultura” (p. 155). Relativamente à Educação Visual acentua-se a importância do olhar e do ver, a possibilidade de novos modos de fazer e de ver:

Desenvolver o poder de discriminação em relação às formas e às cores, sentir a composição de uma obra, tornar-se capaz de identificar, de analisar criticamente o que está representado e de agir plasticamente são modos de estruturar o pensamento inerentes à intencionalidade da Educação Visual como educação do olhar e do ver.
(p. 155)

⁵⁰ A apropriação das competências específicas deverá realizar-se de forma progressiva “num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada arte” (no documento citado, p. 153). O eixo da apropriação das linguagens elementares das artes inclui as seguintes competências: adquirir conceitos; identificar conceitos em obras artísticas; aplicar conhecimentos em novas situações; decodificar diferentes linguagens e códigos das artes; identificar técnicas e instrumentos e ser capaz de os aplicar com correcção e oportunidade; compreender o fenómeno artístico numa perspectiva científica; mobilizar todos os sentidos na percepção do mundo envolvente e aplicar adequadamente vocabulário específico. Do eixo do desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação fazem parte as competências a seguir enunciadas: aplicar as linguagens e códigos de comunicação de ontem e de hoje; interagir com os outros sem perder a individualidade e a autenticidade; ser capaz de se pronunciar criticamente em relação à sua produção e à dos outros; relacionar-se emotivamente com a obra de arte, manifestando preferências para além dos aspectos técnicos e conceptuais; desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas artísticas; utilizar as tecnologias de informação e comunicação na prática artística; intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e do consumidor no sentido da melhoria da qualidade de vida; participar activamente no processo de produção artística; compreender os estereótipos como elementos facilitadores, mas também empobrecedores da comunicação; ter em conta a opinião dos outros, quando justificada, numa atitude de construção de consensos como forma de aprendizagem em comum; cumprir normas democraticamente estabelecidas para o trabalho de grupo; gerir materiais e equipamentos colectivos; partilhar espaços de trabalho e ser capaz de avaliar esses procedimentos. O eixo do desenvolvimento da criatividade compreende as seguintes competências: valorizar a expressão espontânea; procurar soluções originais, diversificadas, alternativas para os problemas; seleccionar a informação em função do problema; escolher técnicas e instrumentos com intenção expressiva; inventar símbolos/códigos para representar o material artístico; participar em momentos de improvisação no processo de criação artística. No eixo da compreensão das artes no contexto integram-se as competências que passamos a apresentar: identificar características da arte portuguesa; identificar características da arte de diferentes povos, culturas e épocas; comparar diferentes formas de expressão artística; valorizar o património artístico; desenvolver projectos de pesquisa em artes; perceber a evolução das artes em consequência do avanço tecnológico; perceber o valor das artes nas várias culturas e sociedades e no dia-a-dia das pessoas; vivenciar acontecimentos artísticos em contacto directo (espectáculos, exposições ...); conhecer ambientes de trabalho relacionados com actividades artísticas (oficinas de artistas, artesãos, estúdios de gravação, oficinas de construção de instrumentos, salas de ensaio ...) e suas problemáticas/especificidades (valores, atitudes, vocabulário específico) - (conforme o documento referido, pp. 153-154) .

A parte do documento que apresenta as orientações para a área da Educação Visual é particularmente interessante do ponto de vista das novas ligações que estabelece e do reconhecimento das novas perspectivas que as investigações iniciadas no século XX em áreas como a educação e a psicologia lançaram no sentido de uma compreensão mais vasta sobre o papel da arte no desenvolvimento humano. A integração dos saberes no âmbito das teorias da arte, da estética e da educação, para a qual apontam as orientações na área das artes, ao longo das últimas décadas, apresenta um novo quadro de compreensão das suas potencialidades ao nível da prática escolar. Esta perspectiva está na base de novos modelos pedagógicos, mais abertos e flexíveis, e de um outro entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano. No documento fala-se em “uma ruptura epistemológica” e são apresentadas as três dimensões essenciais que as artes visuais integram na sua relação com o desenvolvimento humano – “sentir, agir e conhecer. Este conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito tem de utilização de ferramentas, disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na percepção estético-visual” (p. 156). Ao longo do ensino básico as competências que o aluno deve adquirir em Artes Visuais organizam-se em três eixos estruturantes: fruição-contemplação, produção-criação, reflexão-interpretação. Relativamente às experiências de aprendizagem salienta-se a importância de conciliar dinâmicas pedagógicas com a realidade da comunidade em que se inserem, o projecto educativo de escola e as características dos alunos, e a partir de diferentes ângulos de decisão.

A música justifica-se como área curricular essencial, na medida em que “a música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias”. A música situa-se “entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro” (p. 165). Quanto às competências artístico-musicais considera-se que estas se desenvolvem “através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão”, em sintonia com os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Estas competências devem possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical em nove grandes áreas relacionadas com a música e o desempenho nesta área ⁵¹. As competências

⁵¹ As nove grande dimensões indicadas são as seguintes: desenvolvimento do pensamento e imaginação musical. Isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons; domínio de práticas musicais

específicas propostas centram-se na pessoa da criança e do jovem, no pensamento, na sociedade e na cultura, “numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo” (p. 166). Estas competências devem desenvolver-se em torno de quatro grandes indicadores: interpretação e comunicação, criação e experimentação, percepção sonora e musical, culturas musicais nos contextos.

No âmbito da expressão dramática/teatro evidencia-se o carácter globalizador da actividade dramática, contemplando diferentes dimensões, a plástica, a sonora, a da palavra, a do movimento em acção, o que justifica que esta deva ser considerada uma área privilegiada da educação artística. A actividade dramática constitui um elo de ligação entre a escola, a família e o meio, sendo condição essencial para a construção de novos sentidos para a aprendizagem e para o prazer de aprender, assim como de uma atitude mais positiva relativamente ao teatro. As metodologias cooperativas que acompanham este tipo de actividades devem promover a colaboração e a interdependência no seio do grupo, e gerar a reflexão sobre valores e atitudes. As competências que se desenvolvem a partir das práticas dramáticas são de natureza criativa, estética, física, técnica, relacional, cultural e cognitiva, abrangendo não só o nível dos seus saberes específicos, como também o nível da mobilização e sistematização dos saberes provenientes de outras áreas do conhecimento. O carácter lúdico do jogo dramático responde a necessidades básicas do ser humano (a exteriorização de si e a busca do prazer na construção da aprendizagem). O jogo permite ainda o alargamento da compreensão do mundo pela assimilação de mais experiências, desempenhando um papel fulcral no processo de crescimento.

Na área da dança valoriza-se a sua ligação ao pensamento, à sociedade e à cultura. As competências a desenvolver nesta área ligam-se aos seguintes aspectos: compreensão da dança enquanto forma de arte; desenvolvimento de experiências e capacidades na área da interpretação (agir e dançar); desenvolvimento de

e instrumentais diferenciadas; composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais; compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral; apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais; compreensão e criação de diferentes tipos de espectáculos musicais em interacção com outras formas artísticas, conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional; valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais; reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural (conforme o documento referido, p. 165).

experiências e capacidades na área da composição (imaginar e coreografar); a aptidão para analisar e apreciar a dança através da observação e discussão de materiais coreográficos, dentro e fora da escola.

A educação artística desenvolver-se-á através das quatro grandes áreas consideradas – a Expressão Plástica e Educação visual, a Expressão e Educação Musical, a Expressão Dramática/Teatro e a Expressão Físico-Motora – ao longo dos três ciclos do ensino básico. No primeiro ciclo estas áreas são trabalhadas de forma integrada, podendo o professor da classe ser coadjuvado por professores especialistas. No segundo ciclo as áreas centrais são a da Educação Musical e a da Educação Visual, associando-se a área da Educação Visual à área Tecnológica, originando a disciplina de Educação Visual e Tecnológica. No terceiro ciclo o aluno deve escolher uma segunda disciplina ligada à área das artes, para além da Educação Visual que continua a ser obrigatória, podendo optar entre a Educação Musical, a Oficina de Teatro, a Dança ou outra.

3.1.7. O relatório de trabalho conjunto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura sobre a educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas

O despacho conjunto n.º 296/97, de 19 de Agosto, dos Ministros da Educação e da Cultura constituiu “um grupo de contacto permanente” entre os dois ministérios. O objectivo era o de preparar medidas que permitissem “o estabelecimento de uma interligação entre as políticas relativas ao ensino artístico e as referentes à promoção, animação e sensibilização para as artes”. Neste despacho, foram indicadas como sendo de especial relevância:

- “a) A articulação vertical dos vários níveis do ensino artístico e a interligação entre as necessidades específicas do ensino genérico e as do ensino artístico vocacional;
- b) a definição, através da apresentação de propostas de medidas legislativas, de soluções flexíveis que permitam o acesso à carreira docente no ensino artístico de profissionais qualificados em plena actividade nos seus sectores;
- c) a articulação entre os programas do ensino artístico e as iniciativas de formação promovidas no âmbito do mercado profissional do sector, com destaque para as da responsabilidade de organismos de produção artística;
- d) a interligação entre o ensino artístico e os vários organismos de animação e sensibilização para as artes, designadamente os de extensão escolar promovidos pelos estabelecimentos de ensino e os estímulos à formação de novos públicos, da iniciativa do Ministério da Cultura ou de entidades por ele apoiadas;
- e) a articulação entre os programas de ensino, formação e animação no domínio das artes existentes no âmbito dos dois ministérios e destes com programas da mesma

natureza existentes no quadro dos Ministérios para a Qualificação e o Emprego e do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, da Secretaria de Estado e Juventude, das autarquias e demais promotores públicos e privados;

f) a identificação das possibilidades de utilização coordenada de infra-estruturas e equipamentos de dupla valência profissional e formativa;

g) a promoção do cruzamento de recursos entre ambos os ministérios com vista à produção de novos materiais didácticos no domínio das artes em todos os tipos de suporte, incluindo o audiovisual e o multimédia”.

(in “A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas: Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura”, 1999, pp. 2-3)

O grupo tomou como ponto de partida os resultados de um trabalho desenvolvido por uma equipa dirigida por Maria Emília Brederode dos Santos. Neste relatório (entregue, em Maio de 1996, pelo Grupo de Trabalho Interministerial sobre o Ensino Artístico, nomeado em 5 de janeiro de 1996, pelo Despacho Conjunto n.º 7 do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura), sublinhava-se, entre outros aspectos, a importância do reconhecimento do “ensino artístico” que traduz:

- a valorização de outras formas de raciocínio (as «sete inteligências» de Howard Gardner», por exemplo e da sua ligação ao sensível (cf. por exemplo António e Hanna Damásio) (...);
 - a necessidade de uma escola «afectiva», feita de «encontros», assente no bom relacionamento entre os seus «habitantes», e que fomente o desejo de a ela regressar sempre que conveniente e o prazer de aprender durante toda a vida; a actualidade de uma escola que privilegie a experiência directa – das pessoas e das coisas –, uma atitude interrogante e exigente perante o mundo e a procura de resoluções de problemas pelo recurso a fontes diversificadas;
 - o reconhecimento da importância pessoal, social e económica do sector artístico e cultural (...);
 - a necessidade de aumentar a oferta de formação para a prática das artes;
 - a concepção das artes não como um «mundo à parte», «museu de obras concebidas pela genialidade de artistas», mas como o «sentido do belo (...) que deve estar presente em todos os domínios do quotidiano», processo que tende cada vez mais a atravessar fronteiras, a provocar cruzamentos e «mestiçagens», numa interdisciplinaridade crescente;
 - a urgência em alargar o conceito de artes de modo a reconhecer: a) as suas formas mais recentes (...), b) a íntima relação entre artes e tecnologias.
- (in Maria Emília Brederode Santos, 2000b), p. 17)

O grupo de trabalho, que iniciou as suas actividades em Junho de 1998, procurou fazer um levantamento da situação da educação artística em Portugal e do tipo de problemas e potencialidades que a caracterizam. A perspectiva que conduziu a análise foi a das políticas públicas e “centrou o seu trabalho nas questões de coerência e do desenvolvimento dessas políticas”. Como é referido no mesmo relatório “não se pretendeu, pois – nem haveria, para tal, tempo, competência e recursos – proceder a uma investigação sobre o estado das artes e sobre o seu

ensino e promoção” (p. 6). Assim, o que o relatório apresenta é uma série de propostas e recomendações.

O grupo “definiu o seu caminho em função de quatro eixos de intervenção das políticas públicas: a presença das artes na educação básica e no ensino secundário; o ensino artístico especializado; a profissionalização e o mercado de emprego; a formação dos públicos” (in documento citado, p. 3).

De acordo com o que nos propusemos para o primeiro objectivo do nosso estudo, interessa-nos deter apenas no primeiro eixo tratado, ou seja, o das artes na educação básica e no ensino secundário.

Ao nível da educação pré-escolar e do primeiro ciclo, “o objectivo central deve ser o de garantir a realização do determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de que as artes constituam uma dimensão necessária da educação básica de todos” (p. 8), sendo necessário criar condições no sentido de serem dadas oportunidades de uma iniciação artística a todas as crianças. O relatório sublinha que “a educação pré-escolar constitui, provavelmente, o segmento onde mais consolidada está a centralidade das expressões, seja nas orientações curriculares, seja na formação de educadores, seja nas práticas pedagógicas” (p. 8). A formação de professores é, no que diz respeito ao primeiro ciclo, considerada o principal ponto crítico, devendo cada professor, no contexto da monodocência, deter as capacidades e as competências bastantes, a fim de poder assegurar uma iniciação artística (ainda que possa ser apoiado por um professor coadjuvante). Outro aspecto importante relaciona-se com a organização curricular e programática das iniciações artísticas, no primeiro ciclo, reconhecendo-se que há que combater a tendência para uma “concepção das «expressões» como valências «menores» (em face do «ler, escrever e contar», pelo que lhes deve ser garantido um tempo próprio, nas actividades lectivas semanais (mesmo que isso implique um ligeiro aumento do horário lectivo semanal). Embora o grupo tenha tomado como orientação a Lei de Bases, no sentido de serem favorecidas as iniciações nas quatro grandes áreas das expressões: físico-motora, musical, dramática e plástica, os argumentos a favor de algumas dessas expressões favorecem a música e a educação visual; outros defendem a pluralidade das artes, não sendo possível estabelecer hierarquias.

Dada a dificuldade manifestada em cumprir o que está estabelecido no programa, algumas escolas têm procurado auxílio especializado (professores de outros níveis de ensino, artistas, animadores, ...), o que está, aliás, previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. O Relatório apresenta alguns projectos que implicaram

coadjuvação e foram considerados relevantes, em termos de qualidade pedagógica ou artística. Ao nível das escolas do primeiro ciclo, contam-se o Projecto “MUS – E”⁵², o Projecto “Crescer com a Música”⁵³, o Projecto “Música nas escolas do 1º ciclo – Algarve”⁵⁴ e o Projecto “EIAS – Equipas de Intervenção Artística”⁵⁵. Ao nível do segundo e terceiro ciclos do ensino básico, subsiste o dilema da prevalência da música e da educação visual e a opção por um alargamento a uma área pluridisciplinar das artes com várias opções (dança, drama, cinema, fotografia, ...). Este é o aspecto central abordado no relatório, do ponto de vista da inscrição das artes nestes dois ciclos de escolaridade, resultando basicamente na discussão do desenho curricular das diferentes áreas, apesar de o grupo chamar a atenção para o facto de este aspecto ser o resultado da querela interna às várias artes, passível de ser ultrapassada apenas se se reforçar o reconhecimento e o estatuto das disciplinas e dos professores das disciplinas das áreas das artes. Este reconhecimento não comporta em si a ideia de “mimetismo em relação aos saberes ditos mais académicos”, nomeadamente no que toca à avaliação ou em termos de um “entendimento puramente quantitativo da importância das artes”, atendendo, nomeadamente, à conquista de número de horas semanais às outras áreas disciplinares (p. 36). Importante é reflectir sobre o problema do desempenho ou da eficiência interna das disciplinas artísticas: “é notória a falta de uma tradição do ensino artístico, entre nós, e a prevalência do academismo e do tecnicismo sobre as práticas de aprendizagem pela experimentação, o saber criar, etc., constituem obstáculos à sensibilização artística de todos, tão ou mais poderosos do que o número de horas curriculares por semana” (pp. 36-37).

No âmbito do ensino secundário, o relatório refere que estando em preparação, na altura da sua elaboração, mudanças para o ensino secundário (nomeadamente, a eliminação da tripartição entre componentes de formação geral, específica e técnica e a redefinição dos cursos tecnológicos), o grupo considerou apenas a questão da presença das artes na componente de formação geral dos

⁵² Mus - musas; E – europa; projecto de intervenção artística em meios sociais desfavorecidos e contextos multiculturais; coordenado pela Fundação Yehudi Menuhin, sediado em Portugal e em alguns outros países europeus.

⁵³ Projecto que envolve o Conservatório Regional de Castelo Branco e Jardins de Infância do Concelho, contando com o apoio da Câmara Municipal.

⁵⁴ Projecto da Direcção Regional de Educação do Algarve, em colaboração com escolas e conservatórios regionais de música e professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino básico, apoiado pelo Ministério da Educação, autarquias e outros parceiros.

⁵⁵ Projecto que conta com a colaboração de uma equipa de vinte animadores, com formação artística – Educação pela Arte, Teatro, Belas Artes, ...

cursos secundários, de prosseguimento de estudos ou tecnológicos, e na componente de formação técnica dos cursos secundários de prosseguimento de estudos. Foi igualmente considerada a presença das artes no espaço curricular não lectivo das escolas secundárias. Neste contexto, as opiniões dividiram-se entre a importância de criar uma disciplina de educação artística comum a todos os cursos e a relatividade de uma mudança deste tipo (as artes não configuram nenhuma disciplina da componente de formação geral, obrigatória para todos os agrupamentos). Uma parte do grupo “julga preferível apostar antes, e no quadro da revisão em curso da relação entre componentes de formação geral, específica e técnica, nas margens de liberdade dos alunos, na construção dos seus currículos”, defendendo “o reforço da presença de disciplinas artísticas, como opções possíveis em todos os agrupamentos” (p. 49). O grupo acredita ainda na importância da expansão e consolidação das actividades de complemento curricular como “uma das vias fundamentais de disseminação da cultura artística pela educação genérica”. A confirmar esta perspectiva estará o desenvolvimento de um elevado número de “clubes das áreas artísticas e das actividades de contacto vivo e regular com as artes, através da frequência de exposições, espectáculos, instituições (...) para além do teatro e das artes plásticas, estão representadas a fotografia, as artes tradicionais, a música, ...” (p. 44).

Nota Conclusiva

Neste capítulo analisámos as principais linhas que orientam a inscrição das artes na educação formal no contexto da Europa; considerámos ainda dois projectos significativos a nível europeu, assim como as referências para uma educação artística em Portugal, do ponto de vista normativo e das orientações.

O projecto “All our Futures” propõe a introdução da educação criativa e cultural, no âmbito de uma nova proposta de organização curricular, apontando para a necessidade de habilitar os alunos para fazer face a um conjunto de desafios que decorrem da evolução da própria sociedade e de um processo de globalização que pode por em risco as identidades culturais. Estas linhas organizam-se ainda no sentido de uma aposta na criatividade que cabe à educação assegurar. A ideia geral é a de que as sociedades actuais necessitam, cada vez mais, de indivíduos criativos

e dinâmicos, cabendo à educação formar indivíduos capazes de ideias originais e aptos para a acção. O desenvolvimento das sociedades depende também de uma aposta diferente em educação, que passa pelo reconhecimento das potencialidades ligadas às artes e às humanidades, contrariando a tradicional dependência da ideia de progresso e desenvolvimento das disciplinas ditas intelectuais ou científicas. Uma outra linha que dá uma forte consistência à proposta é a de que existem múltiplas formas de inteligência ⁵⁶, sendo que não é razoável que se continue a valorizar as competências ditas académicas e, em particular, as ligadas ao raciocínio verbal e matemático. Embora essas competências sejam fundamentais para o desenvolvimento intelectual das pessoas, não constituem o todo da inteligência.

Analísamos O projecto “MELINA”, tendo concluído acerca de uma concepção de escola que contempla uma relação cognitiva mas também emocional com cada disciplina. A filosofia geral do projecto e os seus objectivos introduzem novas perspectivas no reconhecimento da importância da expressão e da criatividade. A ideia de libertação, neste projecto, admite o que a arte pode trazer em si como desafio, dependendo a construção desta nova dimensão da capacidade para interpretar e encontrar novos caminhos de inscrição pessoal no social e no cultural e da compreensão de que nos é dada a possibilidade de traçarmos essa mesma inscrição.

Em Portugal, as orientações mais recentes deixam transparecer o tipo de preocupações que, no geral, enformam os projectos atrás referidos, particularmente enunciadas no Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional de Educação, sublinhando a importância de encontrar referências que permitam uma visão crítica da realidade que deverá fundar a construção de critérios de escolha e, consequentemente, de liberdade, atendendo ao contexto de diversidade e multiculturalidade em que vivemos. Este documento apresenta também um conjunto de propostas que fundam a possibilidade de uma integração curricular e extra-curricular das artes nas escolas. Uma Educação Estética tem como objectivo alargar as potencialidades cognitivas, afectivas e expressivas da pessoa, admite uma componente relacional e personalizante, devendo desenvolver em cada pessoa a capacidade de estabelecer relações a partir do que lhe advém dos sentidos, acrescentando algo aos conhecimentos e experiências pré-existentes, facilitando um melhor entendimento da realidade que percepçiona e uma projecção no real de um olhar e de uma compreensão crítica e criativa. A Educação Estética abre horizontes; estimulando os

⁵⁶ Cf. as “Sete Inteligências” de Howard Gardner, p. 115.

interesses e integrando a razão com os sentimentos e as emoções, contribui para a sensibilização ao conhecimento, o que se processa através de uma intuitiva apropriação dos saberes e das aprendizagens.

No que se refere à relação entre as artes e o conhecimento, podemos concluir o Ensino Artístico deve colocar os jovens perante a realidade das artes como “realizações gratificantes”, sendo-lhe reservada a possibilidade de estabelecerem a “relação interioridade/exterioridade” que caracteriza o humano, conduzindo-os um Ensino Artístico à realização de si próprios, sendo, nesse sentido, estruturante. Esta análise permite-nos ainda perceber o carácter facilitador de um Ensino Artístico relativamente ao processo de aproximação e resposta às aprendizagens, havendo a sublinhar o seu papel no desenvolvimento das potencialidades cognitivas transversais, consideradas como indispensáveis à interiorização dos saberes e à harmonização de todas as dimensões e faculdades da pessoa. Este ponto de vista sublinha a importância de áreas não cognitivas, como é o caso das artes, para o desenvolvimento em áreas ditas cognitivas.

O “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais” articula as recentes perspectivas que se centram na importância de uma educação atenta às preocupações emergentes relacionadas com a construção da identidade pessoal e social, bem como com a identidade nacional e a multiculturalidade, com a necessidade de uma nova concepção de currículo, mais ampla e flexível. Esta perspectiva defende a articulação de diferentes saberes, no sentido da construção de uma visão alargada e multifacetada da realidade pessoal, social, cultural e de entendimento do mundo e dos contextos de vida, implicando o pensamento complexo e a formação ao longo da vida. Outros aspectos a salientar são o da procura de conciliação entre os pólos tradicionalmente afastados, o da razão e o da emoção, o reconhecimento da articulação entre conhecer/pensar, sentir e agir, a emergência da importância do outro, dos pares e da comunidade no processo de realização pessoal, de coerência interna e de integração social, salientando-se ainda o papel da singularidade de cada um, da criatividade e do potencial criativo individual, em termos do desenvolvimento pessoal e de “mais-valia” social.

Este documento constitui um contributo significativo, ao nível das orientações e atendendo ao carácter de referência do documento, coerente com as novas formas de abordagem das artes, marcando a passagem de uma fase ligada à auto-expressão a uma fase em que se reconhece o papel das artes no desenvolvimento humano. No texto do documento, na parte dedicada à arte e à educação visual, fala-

se em práticas educativas influenciadas por uma “visão expressionística”, que têm vindo a ser abandonadas e substituídas por “acções educativas estruturadas”, fundadas em “modelos pedagógicos abertos e flexíveis”, conforme atrás citado ⁵⁷. A filosofia geral do documento baseia-se, muito particularmente, na proposta apresentada por Philippe Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2001) ⁵⁸, visando uma organização do currículo por competências. O desenvolvimento das competências específicas em cada disciplina ou área disciplinar deve fazer-se em articulação com as competências gerais consideradas ⁵⁹.

Nos documentos referidos sublinham-se a importância da sensibilização dos professores e da comunidade educativa para as artes, bem como a necessidade de formação nesta área, acompanhada do apoio de especialistas no desenvolvimento das actividades artísticas. Outro aspecto que merece a atenção nestes documentos é o da possibilidade de um trabalho de colaboração entre a escola e outras entidades, salientando-se o papel da comunidade e das famílias nas iniciativas ligadas às artes.

Em termos dos enunciados teóricos das várias propostas analisadas, podemos concluir que co-existem diferentes articulações, com objectivos semelhantes:

⁵⁷ No texto do documento faz-se referência a um “paradigma anterior, fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjectivo, interior directo e desligado do conhecimento e da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afectivo-criativo”. Este paradigma “teve como reflexo na prática escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, o entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e auto-expressiva, com a valorização da livre expressão, adiando, consecutivamente, a introdução de conceitos da comunicação visual, antevendo novos modos de fazer e de ver” (p. 156).

⁵⁸ Cf. Parte II do estudo, Capítulo 2. A abordagem por competências, tal como é apresentada por Philippe Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2001), está particularmente ligada a uma linha de construção de currículo e aponta para novas perspectivas a nível pedagógico e didáctico. As competências pressupõem o uso de operações mentais complexas, que envolvem, para além dos conhecimentos pertinentes para uma dada situação, perícia e uma visão clara, que assentam tanto na formação, como na experiência. As competências revestem-se do aspecto de “mais-valia” no quadro do conhecimento. Os conhecimentos, enquanto ferramentas, destinam-se a ser mobilizados à medida das necessidades, implicando um trabalho baseado em situações-problema, um novo contrato didáctico, uma programação flexível e uma avaliação de carácter formador. A competência envolve vários esquemas, capazes de suportar inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciações de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, procura de informações pertinentes, formação de uma decisão, entre outros aspectos.

Philippe Perrenoud (1999) apresenta a cultura como um conjunto de saberes, valores e símbolos que permitem aos seres humanos pensar o real, construir sentido, participar e situar-se no universo, mantendo presente o aspecto da relacionalidade ao outro. O autor situa também a abordagem por competências na perspectiva da construção do indivíduo em sociedade; ao indivíduo cabe estar munido de lucidez e da capacidade de *pôr em relação*; as sociedades não funcionam como máquinas de precisão e necessitam de flexibilidade nos sistemas e nas relações sociais, em cujo fundamento estão as competências.

⁵⁹ A partir da análise das competências consideradas para cada uma das áreas permitiu-nos concluir que, em alguns casos, a proposta incorre no que Philippe Perrenoud considera poder ser um risco na elaboração de um currículo por competências – em muitos casos, as competências são conhecimentos ou simples procedimentos.

- o de chamar a atenção para as potencialidades das artes na educação dos jovens, no geral, e no contexto das sociedades contemporâneas, em particular;
- o de justificar o carácter indispensável das artes no âmbito do currículo, assegurando-lhe um lugar próximo do das outras disciplinas e convertendo a tradicional separação entre as disciplinas ditas cognitivas e as das artes em novas formas de aproximação, ainda que sublinhando o contributo das áreas das artes para o desenvolvimento das primeiras;
- o de relevar o carácter imprescindível de uma educação artística/estética, sublinhando o aspecto do equilíbrio necessário quer ao desenvolvimento da pessoa na sua globalidade, quer à construção das aprendizagens;
- o de reconhecer as necessidades de formação de professores e alunos na área em questão, antecipando possibilidades de implicação de elementos da escola e exteriores à escola, nomeadamente, das famílias e restante comunidade.

A partir da análise dos diferentes documentos provenientes da legislação e de outros documentos de carácter orientador e de referência, pudemos concluir que, apesar do reconhecimento de todo um conjunto vasto de potencialidades, a educação artística permanece, no geral, desligada da vertente tradicionalmente considerada como “académica” e associada às disciplinas consagradas nos currículos. No entanto, reconhecemos nos documentos um certo carácter de “mais-valia”, de valor acrescentado, atribuído às artes em educação, numa sociedade que se quer mais criativa (atendendo ao conjunto de desafios individuais, sociais, económicos, políticos ... que a contemporaneidade nos coloca) e atenta aos aspectos culturais que marcam as diferenças e enraizam as identidades, e considerando uma nova concepção de escolaridade que atende aos aspectos afectivos e emocionais, para além dos cognitivos, que envolvem a relação dos alunos com o estudo e a aprendizagem.

Com base nas conclusões acerca das potencialidades reconhecidas para as artes em educação e na sociedade, em geral, considerámos que seria importante esclarecer duas linhas significativas que acompanham as perspectivas mais recentes. A primeira linha constrói-se em torno dos conceitos de arte e de estética, de acordo com diferentes contributos e com implicações em diferentes áreas e a diferentes níveis. A segunda dessas linhas aborda o novo conjunto de relações entre

estética e sociedade. Este será o tema do terceiro capítulo desta primeira Parte, após a apresentação, no capítulo seguinte, das principais linhas orientadoras das abordagens das artes em educação como campo de estudo e em Portugal.

Capítulo 2 – A Educação Artística como Campo de Estudo em Portugal

Art education is today passing through an unusually difficult period. It is a time of intensive questioning and change, when being an art teacher is probably more interesting than ever before, a time to make one think of the proverbial Chinese curse: may one live in interesting times! (...) Where there was once a sense that art history was like a stream, moving in a direction that could be discerned at least in retrospect, it is now more like a mosaic, a jigsaw puzzle, colorful, multitudinous, difficult to understand as a whole.

Michael J. Parsons and H. Gene Blocker

Nota Introdutória

A pesquisa que desenvolvemos com base na literatura nacional sobre o tema e nos trabalhos na área da investigação disponíveis, permitiu-nos concluir acerca da existência de duas tendências, uma fundamentalmente ligada a uma perspectiva de auto-conhecimento e desenvolvimento da personalidade individual, com base na importância do sentimento e na experiência sensorial, outra que relaciona as potencialidades das artes, de acordo com diferentes versões que integram a sua ligação à construção do conhecimento. De acordo com a primeira visão, a apreciação e criação artísticas são apresentadas como estando desligadas da razão; o cognitivo-racional e o afectivo-criativo pertencem a domínios separados. A segunda perspectiva permite-nos encarar a função cognitiva da arte de um modo amplo, integrando aspectos do domínio do cognitivo e do afectivo em múltiplas combinações ⁶⁰.

⁶⁰ Jean-Gabriel Ganascia (1999) refere que “uma função é cognitiva quando intervém na cognição, isto é, na capacidade de conhecer. Assim é com a memorização, a vista, a leitura, a elocução, o ouvido...” (p. 128).

1. A arte e a acção expressiva

Uma parte significativa dos trabalhos sobre educação artística em Portugal apoia-se na teoria das expressões, tomando como referência principal a obra paradigmática de Herbert Read e a de Arquimedes Santos, já referidas no capítulo anterior, e em outros estudos que relevam o papel dos sentimentos e da experiência sensorial ⁶¹. A apresentação das principais linhas de dois trabalhos que considerámos significativos deste ponto de vista esclarece a orientação teórica adoptada.

Alberto B. De Sousa (2000a) faz uma síntese dos significados atribuídos ao termo expressão (pp. 75-76). Começando por considerar a definição dada pelo Dicionário Lello Universal (1979), segundo o qual o termo “expressão” deriva do latim e significa “*acto de espremer, de extrair suco; maneira de exprimir, frase, palavra. Manifestação de um sentimento: expressão de dor, de alegria, carácter, sentimentos íntimos*”, passa a considerar a definição dada por R. Lafon, no seu *Vocabulaire de Psychopedagogie* (1969), de acordo com o qual “expressão” será “*o que manifesta estritamente o sentimento, a paixão, o pensamento*”. O autor considera ainda a distinção feita por Herbert Read (1958) entre expressão instintual e expressão emocional. A primeira dirige-se a um fim instintivo alienável específico, tal como assegurar a satisfação de um determinado apetite como a fome; a segunda não será dirigida e terá como único objectivo, exteriorizando uma emoção mais generalizada, o prazer, a ansiedade ou a raiva.

Segundo este autor, terá sido Aristóteles o primeiro a debruçar-se sobre a expressão, definindo-a como “Katharsis” (catarse, saída, purga, evacuação, alívio, purificação). O efeito de catarse por via da expressão seria semelhante ao das exteriorizações psíquicas que uma determinada acção fictícia (como acontecia no teatro grego característico da sua época) provocava nos espectadores. A obra de arte funcionaria, neste caso, como um estímulo que originava descargas capazes de aliviar as sobretensões psíquicas das pessoas, relaxando-as, permitindo-lhes retomar o equilíbrio.

Esta perspectiva de energia propulsora do funcionamento do aparelho psíquico viria, como o autor indica, a ser retomada, entre outros, por Freud (1915),

⁶¹ Como é o caso dos trabalhos de Robert Witkin (“The Intelligence of Feeling”, 1974) e Susanne Langer (“Sentimento e Forma”, (1953, no título original “Feeling and Form”) e “Ensaio Filosóficos” (1962), in Maria Fernanda Barroso (2000).

que a comparava a um rio de grande caudal, brotando continuamente de uma fonte situada no inconsciente, procurando incessantemente o caminho que o fizesse desaguar no mar, neste caso, a expressão. As frustrações e conflitos (os bloqueios no caminho do leito do rio) seriam responsáveis pela agressividade que funcionaria como resposta, sendo necessárias energias capazes de os ultrapassar ou eliminar. Não sendo isto possível, dar-se-ia um retorno das energias, entretanto avolumadas, ganhando forma as repressões. Dar-se-ia, então, a sua compensação ou sublimação, podendo ainda surgir aberrações, perversões, descompensações (na imagem do rio, este tipo de respostas têm equivalência na saída por outros leitos).

A expressão será uma forma de actividade compensadora de problemas. Deste ponto de vista, alguns dos problemas da criança e do jovem decorrem precisamente da falta de expressão, ou melhor, da oportunidade para darem expressão ao que sentem, o que releva a importância de uma educação pela expressão. “A criança expressa-se apenas pelo prazer de o fazer, pela necessidade que sente, e sem quaisquer entraves sociais ou culturais em o fazer”. O contrário de “expressão” será “repressão”, surgindo a repressão devido às influências do meio e ao comportamento do adulto (p. 84). A expressão, através de qualquer dos seus meios (movimento, música, drama, pintura, palavras ou escrita), funciona como “um modo individual de escape das tensões acumuladas” e, sendo “uma emergência de sentimentos, é escusado procurar compreendê-la através da razão” (p. 82).

Uma educação orientada para a expressão, atendendo a estas finalidades, deverá contribuir, de modo significativo, para a manutenção de uma vida mental saudável, oferecendo as várias expressões (musical, dramática, dançada, etc.) uma acção homeostática e uma influência com carácter preventivo relativamente a problemas psicológicos. Daí, o seu inquestionável valor educativo. Cabe ao adulto facilitar a expressão e, conseqüentemente, a liberdade, “ajudar a desinibir a expressividade e não a aumentar a inibição, coartando a liberdade da sua natural emergência” (p. 85). Esta perspectiva funda-se na ideia de que a expressão se refere especificamente a uma força psicológica interna, inconsciente, sendo algo de muito íntimo e pessoal. O autor cita Jean Piaget (1961), sublinhando que “expressão será a exteriorização da personalidade. Efectua-se através do jogo simbólico, realizando desejos, a compensação, a livre satisfação das necessidades subjectivas. Numa palavra, a expressão tão completa quanto possível do ‘Eu’, distinto da realidade material e social” (p. 83). A expressão é algo de muito íntimo e pessoal, existindo uma diferença significativa entre o movimento expressivo de uma criança no pátio de

uma escola e o movimento de uma bailarina. A expressão vale apenas para o momento em se realiza e para quem a realiza. A expressão deverá ainda produzir ainda a energia necessária ao funcionamento da cognição.

Na linha de Robert Witkin, Maria Fernanda Barroso (2000) defende que uma educação estética baseada na ideia de que a experiência sensorial é a melhor maneira de saber, pensar e sentir. Os sentidos permitem-nos “receber” estímulos do mundo que nos rodeia; os sentimentos e emoções que daí decorrem podem ser exteriorizados, comunicados, simbolizados. A acção expressiva funciona como a projecção de um impulso expressivo através de um meio expressivo; o sujeito pode, assim, conhecer melhor o mundo dos seus próprios sentimentos, do seu próprio ser. A acção impressiva permite que o indivíduo possa conhecer o mundo dos objectos. Esse mundo existe e é exterior ao sujeito, podendo ser apreendido através das sensações. Desenhar é uma das primeiras expressões da criança. Neste caso, o impulso sentido e projectado através de um meio expressivo, leva à forma sentida. Assim, há que dar à criança a possibilidade de procurar diferentes respostas e soluções, através, designadamente, da pintura, do desenho, colocando à sua disposição um conjunto variado de possibilidades, com as quais deverá ser capaz de lidar progressivamente de forma mais construtiva.

Com base na possibilidade de auto-conhecimento, a arte funciona como um instrumento fundamental para a organização e compreensão das nossas acções. Imaginar os sentimentos é o ponto de partida para uma melhor condução da nossa acção, uma vez que vivemos uma vida não apenas racional, mas sobretudo emocional. Através da arte, a imaginação consegue concretizar o que tem de potencial, criando sentidos fundados nos sentimentos, aprofundando-os, dando-lhes novas configurações. O desenvolvimento de uma expressão estética, através de uma linguagem simbólica é uma das finalidades de uma educação estética. As linguagens simbólicas ligadas às artes funcionam como mediações que permitem a transmissão e o desenvolvimento de diferentes formas de recriar e traduzir a complexidade da experiência humana.

O contributo dos trabalhos de Susanne Langer apoia também este tipo de organização conceptual relacionada com as potencialidades das artes a partir da compreensão dos sentimentos e da sua imaginação. A arte também é descoberta, já que a imaginação pode descobrir e criar modos de nos sentirmos no mundo, que nunca até aí tínhamos pensado como possíveis. A arte detém aqui um novo potencial, fugindo ao pensamento rotineiro, criando novos sentidos para aquilo que

somos, libertando-nos da repressão que um esse tipo de pensamento nos impõe, e permite-nos uma melhor compreensão de nós próprios. Às duas dimensões pedagógicas consideradas para a arte, acresce uma terceira que reforça a importância dos sentimentos. As duas primeiras relacionam-se com a livre actuação da imaginação e com o conhecimento dos sentimentos; a terceira prende-se com a sua educação. De acordo com esta perspectiva, poder-se-ia estabelecer a seguinte fórmula: os símbolos lógicos estão para o pensamento racional/lógico, assim como os símbolos da arte estão para os sentimentos; assim como o pensamento lógico se aperfeiçoa através da utilização de símbolos lógicos, também os sentimentos se refinam através da utilização de símbolos da arte.

2. A arte e o acto de conhecimento humano

De acordo com algumas perspectivas, a educação estética está para além do domínio afectivo e do desenvolvimento das capacidades de expressão; admite-se que a educação estética tem intervenção no domínio cognitivo, antecedendo e acompanhando (na maioria dos casos, subjectiva e implicitamente) o processo do conhecimento, intervindo na formulação do pensamento e na expressão que o veicula.

O contributo de Emília Nadal (1990) segue esta perspectiva. A autora considera que a estética pode ser definida como “reflexão sobre o belo e sobre a experiência que ela suscita”. O campo da estética é o da “visão crítica, que constantemente relaciona e compara cada coisa à sua expressão máxima de perfeição, plenitude, realização e harmonia”. Uma educação estética deve contribuir para o estabelecimento deste tipo de relação, “desenvolvendo o espírito crítico e estimulando os órgãos de percepção e a sensibilidade interior” (p. 18). Cada pessoa pode intervir na construção dessa realidade, para que ela se torne harmoniosa. Essa construção deve fazer-se em consonância com a diversidade de outras individualidades, podendo a componente estética assegurar a aspiração à plenitude do ser, ao bem, à felicidade e à paz. Esta perspectiva antecipa a possibilidade de uma ligação entre educação estética e educação ética, permitindo o alargamento dos horizontes da personalidade individual, através do auto-conhecimento, da auto-

determinação e responsabilidade criadora, em face das restrições impostas do exterior e, portanto, destruturantes da personalidade. Sendo personalizante e contribuindo para a afirmação da identidade, a “visão estética descobre-se e educa-se na sua relação com outras, descobrindo, na sua diversidade, a harmonia do conjunto, proporcionando a integração no mesmo e impelindo à responsabilização activa”. Ao nível da transmissão de conhecimentos científicos, há que admitir a implicação de uma componente estética. Tanto a visão estética como o conhecimento racional são fundamentais na aquisição de conhecimentos e no processo de aprendizagem, sendo que uma visão estética pode contribuir, significativamente, para a construção do conhecimento. A correcta elaboração do pensamento crítico e a aquisição de conhecimentos dependem do equilíbrio entre estas duas componentes. Deste ponto de vista, deve transmitir-se o encantamento perante a beleza intrínseca da própria ciência, desocultando todo o esplendor que a caracteriza. Aos grandes pedagogos cabe desocultar essa beleza na sua disciplina. “Ao transmitirem a sua paixão transmitem o conhecimento daquilo que é essencial” (p. 19). Este esplendor pode ser intuído pela sensibilidade, conduzindo a pessoa à apropriação de um conhecimento racional mais perfeito, assim como ao gosto pelo saber e à conquista da sabedoria. A componente estética deve enformar a organização dos currículos, os programas e os conteúdos devem ser particularmente interessantes, apelativos, fomentando o espírito crítico, dentro de uma determinada perspectiva de valores éticos, para além dos estéticos.

Um estudo sobre formação estética e cidadania, da autoria de Ana Cristina Almeida Bernardo (1998), sublinha a importância do museu de arte como ambiente de aprendizagem de grande potencial. Este trabalho defende o ponto de vista de que a educação estética não se refere, em particular, à expressão ou produção artística, mas sobretudo à reflexão sobre a arte e a utilização do produto artístico como instrumento pedagógico. Outra referência importante neste trabalho é o contributo de Michael Parsons sobre o desenvolvimento do juízo estético, de acordo com o qual a progressão em cinco estádios de desenvolvimento depende da natureza das obras de arte com as quais se contacta e da forma como o sujeito for estimulado a reflectir sobre elas, sublinhando uma componente racional que se traduz numa capacidade de reflexão e valoração dos objectos artísticos. De acordo com a teoria do desenvolvimento e da compreensão do fenómeno estético, que este auto expõe, a obra de arte é acima de tudo uma manifestação estética, e atendendo a esse carácter, pressupõe um tipo de abordagem e uma compreensão diferentes das de

outro tipo de objectos. Esta abordagem leva em linha de conta a especificidade da obra de arte; retoma, não obstante, a perspectiva de que a arte também é expressão e revelação da interioridade do eu: a arte exprime os nossos anseios e emoções; contudo, as interpretações da arte podem ser mais ou menos racionais e os juízos de valor mais ou menos defensáveis; não sendo nem mais certos, nem mais errados, podem ser mais ou menos pertinentes. A autora apoia-se ainda na perspectiva de Mathew Lipman (in “Ethical Reasoning and Craft of Moral Practice”), sublinhando a importância da filosofia para o desenvolvimento da actividade de pensar de forma estruturada e coerente, em permanente articulação com a perspectiva do outro, salientando as áreas da epistemologia, da metafísica e da estética como indispensáveis à estruturação de uma educação reflexiva e humanista.

A possibilidade de realização pessoal depende da reacção criativa a estímulos do meio, relevando as opções do gosto como aspecto que identifica e distingue os indivíduos de um determinado grupo. Do ponto de vista da dimensão cultural dos indivíduos, uma educação estética permite o conhecimento organizado da herança cultural, criando condições favoráveis à multiculturalidade e à identidade cultural, bem como ao apreço pelo património. O objectivo de uma educação estética deve ser, então, o de potenciar o conhecimento sobre a arte, o exercício crítico sobre as manifestações artísticas e a formação do gosto.

Partindo do princípio de que alfabetizar esteticamente pressupõe a existência de condições para uma experiência estética apelativa à dimensão sensível e à dimensão racional, este trabalho procura demonstrar que o sistema educativo não cria condições ao desenvolvimento dessa experiência quer devido à sua estrutura organizativa e curricular, quer pelas opções pedagógicas em que se funda. A autora denuncia as dificuldades subjacentes à implementação da componente de formação artística, associando-as à falta de consistência filosófica e pedagógica das razões invocadas pelo sistema educativo, no sentido de justificar a importância da arte no processo de formação. Sublinhando o problema da sobreposição conceptual entre educação artística e educação estética no espírito da Reforma Educativa (na perspectiva assinalada por Emília Nadal e abordada que aponta para o problema do valor instrumentalista das linguagens e da falsa coincidência entre educação artística e educação estética) e a identificação (simplista) que a lei de Bases do Sistema Educativo facilita entre educação artística e educação estética, com repercussões em documentos posteriores, a autora defende a necessidade de uma visão reflexiva e contemplativa, em substituição da tradicional visão instrumentalista da arte que dá

centralidade às aprendizagens de natureza técnica e às necessidades práticas de os jovens preencherem, saudável e criativamente, os tempos livres. A relação encontrada para a arte e a educação também dissocia a produção artística da excelência e da beleza; a expressão e a criatividade ter-se-ão convertido em valores absolutos, fundando esta perspectiva a ideia generalizada de que é imperativo o prosseguimento de projectos de vida, culturais e artísticos marcados pela criatividade e pela diferença. Apesar da criatividade e da expressão serem valores intrínsecos da produção artística, não pode generalizar-se a ideia de que ser criativo confere a qualquer indivíduo a genialidade do artista, o que pode conduzir à banalização da arte e não, como se pode pensar, à sua democratização. A este propósito a autora refere Maria Teresa Cruz, segundo a qual a experiência criativa e expressiva nem sempre constitui uma experiência estética.

A autora aponta ainda, neste estudo, para uma abordagem que renuncia à redução da experiência estética ao juízo crítico, racionalmente interiorizado, apontando para que a percepção de arte não é apenas o resultado de valores adquiridos, *a priori*, mas também de vivências de coisas sentidas face à obra (emoções, evocações). Esta concepção funda-se no pressuposto hermenêutico de que na arte há algo que é passível de ser decifrado e completado, sendo de considerar a importância da participação do sujeito, podendo conduzir a uma mudança qualitativa na sua essência. Esta linha de pensamento apoia-se em Gadamer, referindo a autora que existem outros contributos que defendem que compreender o carácter sedutor dos objectos constitui um dos problemas essenciais da experiência estética. A escola não terá apostado o suficiente nesta dimensão, ficando muito aquém das potencialidades do museu, a este nível.

Um documento recente, de Maria Conceição Barão-da-Cunha, introduz a questão da relação entre o saber e o sentir, na definição do paradigma artístico. De acordo com a autora, a arte é desenvolvimento não enquanto fenómeno isolado do desenvolvimento global, mas na perspectiva de um maior desenvolvimento conceptual e maior domínio de técnicas e expressividade de uma linguagem ou linguagens por parte do artista. Quer isto dizer, que esta perspectiva salienta a importância de dominar uma linguagem ou linguagens não apenas como expressão de algo e do conhecimento do meio, mas como base conceptual das ideias e do mundo.

Quanto ao sentir, a autora considera, na mesma linha de Susanne Langer que o sentir em arte não é a imediata expressão do que sentimos; neste caso, tratar-

se-ia de um sentimento ou de uma emoção: “tal como a palavra copo não é um copo, um sentimento simbolizado, não é o sentimento sentido. (...) Uma obra de arte como que sustém a emoção, trabalhando-a em complexidade, subtileza, intertextualidades, e conhecimento do medium”. O sentir em arte é passível de diferentes formas de “visitação”, daqui decorrendo que ainda que a obra seja a mesma possam acontecer diferentes interpretações: “as interpretações começam a ser tão importantes como a própria obra e por isso se não repete o que se volta a fazer”, nos casos em que, num dado período de tempo, se representa uma peça teatral, se dirige uma mesma música, relê o mesmo livro ou se pintam vários quadros sobre um tema que parece ser o mesmo. Nos casos em que o sentimento ou a emoção não foi simbolizada ou pensada, “sentimos só uma vez o que nos fez sentir”; quando recordamos, a actualização só se dá ao nível da emoção como coisa do passado que podemos recordar, mas reportando-nos sempre a ele. Para além dos sentimento e das emoções, o sentir em arte relaciona-se com as “visualizações”, mais ligadas aos órgãos dos sentidos, entendendo-se aqui que o ver e o ouvir, por exemplo, são mais manifestações físicas e imediatas. Tal como a ciência, também a arte recusa o conhecimento priorístico dado pelos órgãos dos sentidos, “porque o processo artístico não se compadece da momentaneidade e espontaneidade. (...) Não chega ouvir-se com os ouvidos, é necessário também ouvir-se com a mente. É necessária uma activação do conhecimento a par da activação estética e emocional”.

A autora sublinha a importância de um “acto dialogante” entre o saber e o sentir, considerando que até a emoção estética, também diferente das emoções do dia-a-dia, não é equivalente ao sentir artístico. É que o artístico implica percepção e o que se sente, pressupondo, igualmente, que o indivíduo tem que “*negociar* o impacto que esse encontro significou em si com o conhecimento que pode ser aprendido e comunicado aos outros e a uma forma expressiva artística”. Deste ponto de vista, enquanto o artístico é um “fazer activo”, mesmo quando se trata da recepção de um evento artístico, a estética constitui um “fazer passivo” de uma pessoa, isto é, não pressupõe uma preocupação com os fins, nem a sua comunicação, podendo ser uma resposta interior sentida, que não precisa de um conhecimento que possa ser ensinado ou aprendido. Para esta autora, arte é “uma relação profunda entre o artista ou o público, o seu sentir e pensar, o material/medium que utiliza, e o conhecimento que possui (Reid, 1986), exigindo um acto activo de diálogo numa harmonia a várias vozes”.

Nota Conclusiva

Neste capítulo concluímos que existem múltiplas perspectivas de identificação das potencialidades das artes em educação, visando diferentes finalidades e servindo diversas causas de natureza pedagógica e educacional.

No nosso estudo a importância da arte e da em educação, estará nas possibilidades de aprendizagem e de transformação pessoal que ambas, a arte e a educação, podem favorecer. Esta construção da pessoa está implicada com o próprio processo de construção do conhecimento. Deste ponto de vista, o contacto com a arte entra num registo que é o do desenvolvimento pessoal, segundo um modelo que se constrói entre dois mundos: o cognitivo e o afectivo. Esta perspectiva está na base dos desenvolvimentos no capítulo seguinte.

Capítulo 3 – As Relações entre Arte/Estética, Educação (Artística) e as Dimensões do Desenvolvimento Pessoal

O que oiço durante um concerto não é o mesmo que escuta um maestro experiente. (...) ao perceber, não nos comportamos como um espelho que reflecte a realidade, mas sim como um entrevistador, mais ou menos sagaz, que a interroga.

José Antonio Marina

Nota Introdutória

O objectivo central deste capítulo será o de aprofundar as relações entre os aspectos associados à arte/estética e as dimensões do desenvolvimento pessoal, no quadro da educação/formação dos jovens e no contexto da sociedade actual.

Neste capítulo serão apresentadas várias definições para os conceitos de arte e estética, e serão consideradas, em particular, as perspectivas que subscrevem as suas relações mútuas em educação e na linha do desenvolvimento pessoal. Finalmente, abordaremos os aspectos associados às expectativas das sociedades contemporâneas quer em face da arte, quer em face da educação.

A procura das ligações entre arte, educação e desenvolvimento pessoal, mostrar-nos-á que existem vários percursos possíveis neste abordagem. Da análise das diferentes perspectivas deverá demarcar-se o nosso ponto de vista que discute a possibilidade de a arte e de uma educação artística funcionarem como mediadoras no processo de construção do conhecimento, com implicações ao nível do pensamento e comportamento humanos. Esta perspectiva sublinha uma ideia geral de construção da pessoa que aponta para possibilidades vastas de abertura ao mundo e da sua compreensão em toda a sua complexidade. Este ponto de vista orienta a discussão no tema seguinte que trata da importância de uma educação artística no quadro geral da relação educação/desenvolvimento. O desenvolvimento enquadra-se aqui numa perspectiva do social que aponta para o desenvolvimento humano como condição essencial do desenvolvimento pessoal e das sociedades contemporâneas.

O reconhecimento das potencialidades das artes e da educação artística funda a ideia de que há que construir um novo olhar sobre as escola. Será nesta

perspectiva que um olhar sobre a educação artística poderá interrogar a própria educação e a escola, admitindo-lhes novas dimensões, entre as quais as que uma educação ligada às artes pode ajudar a desenvolver.

1. Síntese crítica das definições para os conceitos de arte / estética e educação artística

Para a arte existem múltiplas - e nem sempre consonantes - definições. Na procura de uma possível definição, há que começar por reconhecer que a arte existe, o que antecipa a possibilidade de existir um conceito. Apesar deste reconhecimento, as dúvidas persistem em torno do conceito. Horst Woldemar Janson (1998) escreve o seguinte.

«Porque é que isto é arte?» «O que é arte» Poucas perguntas provocarão polémica mais acesa e tão poucas respostas satisfatórias. Embora não cheguemos a nenhuma conclusão definitiva, podemos ainda assim lançar alguma luz sobre estas questões. Para nós, a arte é, antes de mais, uma *palavra*, uma palavra que reconhece quer o conceito de arte, quer o facto da sua existência.
(p. 9)

Quanto à estética, etimologicamente o sentido primeiro do termo *aisthesis* é o de percepção através os sentidos. Contudo, o termo presta-se a alguma ambiguidade, com base na qual se irão construir as diferentes formulações em torno do termo

Muitos autores se têm preocupado com a definição do termo «educação artística», hesitando entre as várias designações que se aproximam: «educação pela(s) arte(s)», «educação para a(s) arte(s)», «educação através da(s) arte(s)», «arte(s) na educação».

Considerando o carácter polissémico destes conceitos, propomo-nos, em seguida, apresentar algumas formulações possíveis, mantendo presente o objectivo da construção das nossas próprias definições ⁶².

⁶² Cf. a apresentação dos conceitos centrais do estudo. A síntese aqui considerada relativamente às definições para os conceitos de arte/estética e educação artística orientou essa apresentação, fornecendo os argumentos para as nossas propostas.

1.1. Definições para o conceito de “arte”

Dino Formaggio (1973) considera como arte “tudo aquilo a que os homens chamam arte”, sendo esta “talvez a única definição aceitável e susceptível de verificação do conceito arte” (p. 9).

Karl Popper (1997) é um dos autores que não partilha “da ideia de que a arte é auto-expressão ou de que o artista recebe inspiração – já não das Musas, as deusas gregas da inspiração, mas sim dos seus estados fisiológicos, também designados por «inconsciente», que vieram substituir as musas” (p. 47). Independentemente das questões que têm atravessado as artes e, em particular, a estética, em termos do que se deve valorizar, se o sensitivo, se o inteligível, se as sensações, se o sentido, o que devemos manter presente é a importância do “intercâmbio de dádiva e de recebimento entre nós e o nosso mundo” que Karl Popper considera ser negligenciado, em particular, no âmbito das artes: “tal negligência manifesta-se sobretudo na teoria de que a arte é auto-expressão, uma teoria largamente aceite que esquece por completo que o artista, enquanto cria, recebe da obra ensinamentos constantes” (p. 59). Segundo o autor, “a arte puramente expressiva e a arte puramente comunicativa constituem becos sem saída que conduzem à dissolução da arte em causa” (p. 116).

Segundo Dmitry Leontiev (2000), uma definição *a priori* de arte é quase impossível. O autor apresenta, assim, uma definição abrangente como ponto de partida: “a arte é tudo o que se designa a si mesma arte por qualquer razão” (p. 129). Este pressuposto que é, à partida, incorrecto do ponto de vista académico, está próximo do “verdadeiro ponto de partida de um principiante inculto e inexperiente no mundo da arte e dos objectos quase-arte, que não possui qualquer critério para diferenciar a «verdadeira» arte dos seus substitutos” (p. 129) ⁶³. Esta visão leva-nos a reconhecer, por um lado, que a arte só pode ser definida através das suas características únicas essenciais, que apenas podem ser aprendidas, se atendermos aos efeitos da sua interacção com uma pessoa; por outro lado, leva-nos a considerar que há que reflectir sobre a possibilidade de a arte nem sempre se manifestar nos seus aspectos mais profundos, sendo que o que se nos apresenta é, muitas vezes,

⁶³ “Quase-arte”, como arte para as emoções, a que proporciona reconhecimento em vez de cognição (cf. pp. 168-169 da obra referenciada).

apenas a sua estrutura superficial. Dmitry Leontiev (2000) considera que a arte tem em comum com outros fenómenos, como por exemplo, os média, a comunicação interpessoal, a psicoterapia e o amor, alguns aspectos, enquanto outros a tornam única e completamente distinta. Alguns dos muitos aspectos da arte são essenciais, outros permanecem superficiais.

Para Joaquim Coelho Rosa (2001), a arte é sempre estética, sendo a expressão humana um “acto cultural”, enquanto construção objectiva e subjectiva, produção de obra e de sentido. A arte é, então, o acto cultural que produz e constrói obra e sentido como “um/todo”. A arte requer aprendizagem “técnica” para saber-fazer o objecto e supõe aprendizagem “ética” para saber-ser sujeito. O que não resulta do tipo de modalidades, que desvirtuam a arte na verdadeira acepção do termo, é qualquer tipo de criação (de sentido), sustentando-se mais na técnica da repetição do que na multiplicação do esforço para colocar no mundo algo de novo, acrescentando algo de nós e um sentido novo ao que já existia. Estas formas de quase-arte não se identificam quer com a arte do útil, quer com a arte do belo.

Jan Mukařovský (1990) considera que “a arte é o aspecto da criação humana que se caracteriza pela supremacia da função estética” e que, tal como acontece com qualquer criação humana, “também a criação artística é constituída por duas componentes: a actividade e o produto criado”, sendo a arte actividade não só do ponto de vista do autor, como também do receptor (p. 223). Para este autor, do ponto de vista funcional, a arte não se baseia fundamentalmente em nenhuma outra função que não seja a função estética, sendo, no entanto, «transparente», ou seja, “revela sempre de uma maneira nova o carácter multifuncional da relação do homem com a realidade”, por conseguinte, “a riqueza inesgotável de possibilidades que a realidade oferece”. A tarefa da arte é a de “levar o homem a tomar consciência, em todas as ocasiões, do facto de a quantidade de atitudes activas que pode adoptar perante a realidade ser tão inesgotável como o carácter multifacetado da realidade” (p. 225).

Podemos, entretanto, definitivamente passar a considerar, na tentativa de evoluirmos no conceito, que a arte não pode ser definida pelo aspecto de uma funcionalidade concreta e imediata, o que não lhe diminui em nada a importância.

Jan Mukařovský sublinha que não existe “uma só esfera em que a função estética esteja fundamentalmente ausente; está sempre presente em potência e pode aparecer em qualquer momento”; “a função estética não pode ser delimitada nem, tão-pouco, se pode afirmar que algumas esferas da actividade humana carecem, por princípio, dela ou que outras, por princípio, a possuem” (p. 99).

Dmitry Leontiev caracteriza assim a ligação da arte ao lado pragmático da existência humana: “sem dúvida, a arte transcende sempre quaisquer necessidades de uma determinada situação imediata. Contudo, não é irrelevante para os aspectos adaptativos da vida. É como se fosse uma aprendizagem latente sem uma ideia clara de como e quando aplicar os talentos adquiridos – não se pode designar inútil, embora possa parecê-lo” (p. 132).

Apesar do reconhecimento de que é impossível definir a arte e de que nem sempre nos é dado compreender como a arte está próxima da vida, neste estudo, adoptámos uma linha de aproximação ao conceito que associa a arte e a vida, de acordo com as perspectivas apresentadas, sendo, ainda por esta via, que tentaremos ligá-la à educação.

1.2. Definições para o conceito de “estética”

Começando pelo termo, um dos dicionários de termos de arte consultados (Edward Lucie-Smith, 1995) diz-nos que a estética é a “filosofia do belo na arte” (p. 84), tendo o termo sido primeiro usado, pelo filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), em meados do século XVIII, e, mais tarde retomado por Immanuel Kant, ao formular a teoria do esteticismo, segundo a qual a filosofia da arte estaria separada de qualquer outra forma de filosofia, devendo a arte ser julgada apenas pelos seus próprios padrões. O conceito renasceu em França, sob a influência de escritores como Gautier e Baudelaire (1840), e, em Inglaterra, conseguiu também uma grande implantação, nos finais do século XIX, com Pater e Wilde (*L’Art pour l’Art ou Art for Art’s sake*). O “Movimento Estético” defendia tudo o que era evocativo e sugestivo, em detrimento do que era específico, anedótico ou didáctico, negando qualquer valor moral na arte.

Holger Höge (2000), num trabalho em que se refere às relações entre a psicologia e a estética, cujos campos considera partilharem uma série de origens comuns, apresenta uma síntese da história e da filosofia da estética. Assim, começa por considerar que de um modo geral, o aparecimento da «Estética» de Baumgarten (1750, 1758) marca “a data reconhecida para o estabelecimento dos fundamentos de

pensar e de escrever explicitamente sobre o campo de estudo que diz respeito à beleza, às artes, ao receptor e ao artista” (p. 29).

Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) contestou, nos seus dois volumes, os pensamentos filosóficos dominantes que reconheciam uma hierarquia do conhecimento e davam ao raciocínio lógico o lugar de destaque como via principal de aquisição do conhecimento, começando logo, no primeiro parágrafo do seu livro, por definir a Estética como «a ciência da cognição sensível» (*«Aesthetica ... est scientia cognitionis sensitivae»*)⁶⁴.

Uma ideia fundamental, que se pode retirar da teoria de Baumgarten, é a de que a cognição sensível é tão importante como o raciocínio lógico, fundando duas vias autónomas de aquisição do conhecimento: Estética e Lógica. Baumgarten teria esperado ter descoberto uma nova via de aquisição do conhecimento, fragmentando o conceito lógico-matemático de raciocínio e ciência. Baumgarten considerava a verdade de todas as entidades existentes como estando contida na sua ordem (*ordo plurium in uno*)⁶⁵, sendo possível aos seres humanos participar nesta ordem através do acto de representação, conduzindo este acto a uma verdade subjectiva, mental, fundada na hipótese de existência de uma relação harmónica entre o mundo e a consciência. “A ordem estabelecida subjectivamente pela cognição sensível corresponde à ordem do mundo”, sendo a tarefa de uma pessoa envolvida na actividade estética a de produzir uma cognição sensível rica e expressiva (p. 34). O raciocínio lógico, entendido como método científico, apenas proporciona uma parte limitada da verdade (através do *analagon rationis*), podendo esta ser completada através da cognição sensível. Os dois métodos, quando combinados, permitiriam aceder ao género mais elevado de verdade.

A influência do Romantismo foi, segundo Holger Höge determinante para o desenvolvimento das artes, na filosofia e na vida mental, em geral. No entanto, terá sido também em resultado do mistério que transportou em si (sinónimo de poético, irreal, fantástico, terno, melancólico) que acabou por influenciar negativamente algumas correntes de pensamento que têm valorizado excessivamente a profundidade das experiências estéticas, a dimensão do desconhecido e do

⁶⁴ Holger Höge faz notar que a tradução de *sensitivae* como sensível não corresponde na íntegra ao significado original; o seu significado situa-se precisamente entre o *sensível* e o *sensorial* (que acentua excessivamente os aspectos psicológicos da percepção): “a *cognição sensível* baseia-se na experiência *sensorial*, sendo, no entanto, processada por uma certa espécie de sensibilidade, que inclui algo como o *sentimento*”. O autor refere ainda que, na língua alemã, *cognitionis sensitivae* se traduz como *sinnliche Erkenntnis*, admitindo a palavra *Sinn* (correspondente à palavra latina *sensus*) entre *sentido* (= significado) e *sensação* (= órgão dos sentidos).

⁶⁵ Cf. Scheer, 1997, p. 70, in Holger Höge (2001).

inconsciente, o endeusamento do artista. O Romantismo enfatizou a ideia de mistério e introduziu a de que existia um mundo diferente por detrás dos objectos, um mundo diferente do que se nos apresentava fisicamente, sendo uma das suas regras básicas a de que as coisas (românticas) podiam unicamente ser sentidas, nunca captadas pelo pensamento racional.

Gustav Theodor Fechner (1810-1887) é, como indica Holger Höge, um dos mais importantes proponentes de mais realismo na arte. Fechner propunha contrapor às teorias estéticas que se baseavam exclusivamente na análise de conceitos, uma abordagem fundada na quantificação, verificação e escrutínio, pensando ser esta a via para alcançar o verdadeiro conhecimento, fundando, assim, a Estética Experimental.

Jan Mukařovský (1990) propõe o tratamento do “estético” fora da arte, abordando-o de uma nova forma: “por uma óptica funcional”. Para o autor, este ponto de vista permite-nos considerar que a relação mútua entre o “estético” fora da arte e o “estético” na arte é “uma relação tão estreita que ambas as esferas se confundem e a dificuldade está mais em distingui-las que em encontrar pontos comuns a uma e outra. O autor toma como antecedentes teóricos o contributo de J. M. Guyau que, segundo Jan Mukařovský, “enriqueceu a estética com a observação de não haver diferença intransponível entre a actividade de pretensões práticas e actividade de pretensões estéticas”. O autor recorda ainda Dessoir que dividiu a filosofia do estético em duas partes iguais, a estética e a ciência geral da arte. Jan Mukařovský escreve que “no que respeita à estética, costuma-se citar a frase em que ele declara que a estética poderia ser escrita sem uma só vez se empregar a palavra «arte»” (p. 98).

Para Jan Mukařovský, o conceito de beleza foi afastado da posição dominante que ocupou largamente no campo da estética, entendida como ciência que estuda a beleza. Segundo o autor, ao contrário do que acontecia quando a estética se baseava no conceito de beleza e esta era entendida como algo que existia acima das coisas, o “estético” deve ser entendido como algo que está contido na atitude que o homem adopta perante as coisas que observa ou cria. Uma atitude estética permite-lhe aproveitar aspectos da realidade até aí omitidos, funcionando a coisa como um conjunto de características de variedade inesgotável.

Segundo Dmitry Leontiev (2000), uma atitude estética implica ser capaz de ir de uma imagem do mundo para o mundo em si, através de uma atitude empática de diálogo que permite descobrir a imagem do mundo de uma pessoa por detrás da 190

compreensão do mundo. Deste processo decorre a interacção dos significados contidos na obra com as *estruturas de sentido* da personalidade do receptor, podendo provocar dois efeitos: o de introdução dos novos conteúdos e aspectos nas estruturas de significados individuais, se não existir contradição entre elas; ou o efeito de catarse, caso haja contradição entre os significados contidos na obra de arte e os que fazem parte da percepção do mundo do indivíduo, o que provoca o “colapso dos *estereótipos de sentido pessoais*, acrescido de um relevo enriquecido de uma percepção do mundo e do desenvolvimento da capacidade de ver objectos e eventos simultaneamente de muitos pontos de vista, em muitos contextos e significados potenciais” (pp. 130-131).

Diferentes olhares facilitam diferentes visões do mundo e da nossa inscrição nesse mundo, o que pode ser importante para as nossas escolhas, para aquilo que somos, queremos vir a ser, para a forma como nos projectamos e projectamos a vida e a existência. A qualidade destes olhares define-se não por critérios de beleza no sentido tradicional do termo, mas pela possibilidade de serem o “mais conforme ao humano”, antecipando potencialidades vastas de re-conhecimento, re-criação e mudança. Esta perspectiva, aplicada à educação, sustenta a dimensão estética e ontológica que deve caracterizar uma educação artística e a educação em geral.

1.3. Definições para o conceito de “educação artística”

Madalena Perdigão, na sua contribuição para a colectânea de textos “Sistema de Ensino em Portugal” (1981), publicada pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1981, explicita o que entende pelas designações de «educação artística», «educação pela arte», «arte na educação» e «educação para arte», sendo que a primeira “deve assegurar a transmissão de valores humanistas, espirituais e estéticos que a arte incarna”, cabendo no seu conceito as restantes definições (in Domingos Morais, 1992, p. 18):

«A educação pela arte que deve o seu nome a Herbert Read (...) propõe-se o desenvolvimento harmonioso da personalidade, através de actividades de expressão artística. Com a educação pela arte introduzem-se no sistema educativo a imaginação, a espontaneidade e uma dimensão da sensibilidade. Arte na educação é a utilização da arte, produto “acabado”, como instrumento pedagógico

incidindo sobretudo nos níveis etários mais elevados e entendida numa perspectiva de educação permanente. Complementar do sistema escolar, actuante dentro e fora da escola, processa-se através de actividades de iniciação artística e de animação cultural, contribuindo para facilitar o acesso às obras de arte e a participação activa das diferentes camadas da população na vida cultural da comunidade. A educação para a arte visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico, seu veículo privilegiado. Consiste na transmissão formal de conhecimentos, de métodos e de técnicas relativos aos diferentes domínios da arte. Da arte existente, da arte património, assim como da arte em potência, da arte-devir. Ensino artístico sinónimo, portanto, de preparação para o exercício da arte, para a sua prática e também para a criação artística».

Emília Nadal (1990) considera que existe uma tendência para identificar a educação estética como a consequência directa da aprendizagem das linguagens artística e a aquisição de conhecimento relativos às artes e à sua evolução histórica. Embora estes sejam elementos indispensáveis, não são os únicos a intervir na “génese e no desenvolvimento de uma educação estética entendida em sentido mais amplo, que implica todas as dimensões da existência humana e todas as áreas do conhecimento”. Para a autora, a estética é entendida como “reflexão sobre o belo e a experiência que ela suscita”, sendo o seu campo o da “visão crítica, que constantemente relaciona e compara cada coisa à sua expressão máxima de perfeição, plenitude e harmonia”. A educação estética está implicada no estabelecimento dessa relação, “desenvolvendo o sentido crítico e estimulando os órgãos de percepção e a sensibilidade interior” (p. 18). Deste ponto de vista, as disciplinas que visam desenvolver as capacidades expressivas e criativas, entre as quais se encontram as da educação artística, não devem limitar-se à transmissão de técnicas e de conhecimentos específicos de determinadas linguagens (como é o caso da música, das artes plásticas, da expressão teatral, entre outras). Uma educação estética deve desenvolver-se paralelamente a ela e através delas, visando “educar o gosto, exercitar o espírito crítico, dinamizar a capacidade de organizar e definir de forma sistemática e simbólica um esquema de pensamento e desenvolver as diferentes potencialidades expressivas e criativas dos alunos” (p. 22).

Elliot Eisner (2002)⁶⁶ apresenta a sua visão acerca da educação artística, em termos de cinco princípios. Em primeiro lugar, a educação artística deve dar destaque ao que é específico das artes. “Art education should not get sidetracked or attempt to justify its primary educational mission by focusing its efforts on outcomes that other fields can claim to serve equally well”. O segundo princípio afirma a relação entre

⁶⁶ Para além das definições consideradas atendendo ao contexto português, fazemos referência aos princípios avançados por Elliot Eisner (2002) para uma educação artística, por o seu contributo constituir uma referência central para o estudo.

educação artística e o desenvolvimento da inteligência artística. “Intelligent reflection is a fundamental condition in the creation of art. (...) artistic intelligence [is] a concept rooted in Dewey’s theory of art and qualitative thought” (p. 42). De acordo com o terceiro princípio, a educação artística deve contribuir para levar os alunos a criar, observar e reagir às artes e aperceber o seu papel no contexto cultural em que se inscrevem. “Art education should help students learn how to create and experience the aesthetic features of images and understand their relationship to the culture of which they are part” (p. 43). O quarto princípio enuncia a importância de os alunos serem capazes de perceber as especificidades do seu trabalho, o que pressupõe um trabalho de interpretação, a capacidade para estar atento às suas subtilidades, sendo que os professores têm aqui um papel importante a desempenhar. “We are interested in the ways vision and meaning are personalized. Outcomes of this kind are subtle. They require interpretation. They express themselves in the way forms are nuanced” (p. 44). O quinto princípio apresenta a necessidade de os programas de educação artística atenderem à importância de levar os alunos a serem capazes de aceder a formas estéticas de experiência na vida quotidiana. A educação deve garantir aos alunos a possibilidade de desenvolverem diferentes pontos de vista, construindo diferentes significados, e de alterarem os quadros de referência. “To see the world as a matter in motion, the way a physicist might, provides a unique and telling view. To see it as a historian might is to get another angle on the world. To see it from an aesthetic frame of reference is to secure still another view” (p. 45).

No nosso estudo a educação estética e a educação artística são termos correlativos, embora não sendo coincidentes na sua totalidade. O conceito de educação estética não se orienta, de acordo com a nossa organização por uma matriz filosófica definida e funda-se em vários contributos sobre a função e o valor do estético. A ligação do saber à sensibilidade permite-nos valorizar, prioritariamente, a capacidade humana de compreensão da realidade, uma capacidade que mobiliza aspectos de ordem cognitiva, emocional e afectiva, e que está muito para além da simples aquisição de conhecimentos, envolvendo competências que cabe à escola ajudar a desenvolver e que uma educação artística pode facilitar. Nesta perspectiva, uma educação artística dissocia-se da normatividade, na medida em que admite a diferença construída com base numa compreensão que vive de uma multiplicidade de olhares e, em função disso, converge em possibilidades múltiplas. Os olhares múltiplos e a emergência da possibilidade fundam uma relação complexa com o mundo que se afasta da linearidade na compreensão e nas condutas e é condição

essencial ao nível do conhecimento e do comportamento humanos. É ainda nesta perspectiva, que uma educação artística é estética, o mesmo se aplicando a toda a educação. A «educação artística», enquanto conceito abrangente, sublinha o sentido estético, que consideramos ser a linha condutora da definição da arte do ponto de vista do desenvolvimento global da pessoa e do processo de construção do seu percurso de formação e da vida.

No estudo adoptámos a designação de “educação artística”, cabendo nos seu conceito as definições de “educação pela arte”, “arte na educação” e “educação para a arte”. A utilização deste termo justifica-se, ainda, por pensarmos que o trabalho com as artes, nas artes, pelas e para as artes deve facilitar o desenvolvimento de uma dimensão estético-artística que torna indispensável uma educação dita “artística”, do ponto de vista da possibilidade de contacto e trabalho com as artes, do domínio dos seus métodos, técnicas e utilização de materiais. A educação/formação na área das artes deve ainda ter implicações ao nível das outras áreas, contribuindo para o percurso geral de formação e de vida dos alunos e para o seu desenvolvimento global.

2. Arte / estética e construção de sentido

O contacto com a arte não conduz por si só ao desenvolvimento de uma compreensão do mundo e do que nos rodeia, nem ao desenvolvimento pessoal. Associámos a arte à vida, o que não pressupõe também e exclusivamente a tradução ou expressão de sentimentos. O nosso ponto de vista é o de que o encontro com a arte envolve diálogo, abertura, questionamento e construção de sentido. Este ponto de vista funda a importância da atendermos à fenomenologia da arte (com Martin Heidegger) e à hermenêutica (que abordaremos com Hans-Georg Gadamer), do ponto de vista dos seus contributos para a compreensão do papel da arte na definição de nós mesmos e do mundo. A arte pode transformar-nos e tornar-nos diferentes, alargando o horizonte da nossa experiência do mundo.

Neste sentido, a obra de arte não pode subjugá-se ao nosso investimento de valores pré-existentes, sendo antes um “momento de acontecimentos, de coisas

que nos acontecem aí, face à obra (sensações, afecções, sentimentos e pensamentos) e a tornam por isso relevante” (Maria Teresa Cruz, 1992, p. 53).

O pressuposto de que a arte dirige um apelo ao sentido veio a ser posto em causa, o que nos é dado perceber nomeadamente se atendermos a todo o património da arte moderna em que, como assinala Maria Teresa Cruz, “a identidade da obra foi constantemente posta em causa por um trabalho de «désoeuvrement», e em que o sentido era precisamente o principal visado, num esforço para que nada mais ficasse ou se desse a compreender”. Segundo a autora, relativamente a estes casos, a hermenêutica manifesta limitações evidentes, atendendo à possibilidade de integrar como experiência os seus experiencialismos radicais. A autora assinala que disso mesmo dá conta Susan Sontag, numa obra intitulada “Against Interpretation”, na qual se insurge contra a «praga de interpretação», revelando este posicionamento um apego à ideia de que a arte se dirige fundamentalmente às nossas sensações, sendo em si mesma sensualidade, e constituindo a estética em si mesma sensualidade (p. 58).

De acordo com Maria Teresa Cruz, o que importa sublinhar, é que “se é possível dizer «contra Gadamer», que de facto nem sempre há assim tanto a compreender numa obra de arte, também é possível dizer, «contra Sontag», que nem sempre há assim tanto a sentir” (p. 58). O aspecto curioso que resulta destas visões, que sempre, de uma ou outra forma, marcaram a arte, é que “o sensitivo e o inteligível tenham estado desde sempre presentes na Estética, e na determinação do âmbito da própria *aisthesis* como forma de experiência”. A autora recorda que etimologicamente o sentido primeiro deste termo é o de percepção pelos sentidos, tendo vindo Baumgarten, o fundador da Estética, a acrescentar-lhe uma outra formulação: «ars pulchre cogitandi», ou seja, a arte de pensar de um modo belo.

Maria Teresa Cruz (1992) considera que Martin Heidegger nos deu um contributo decisivo para a compreensão do apelo e desafio que nos dirige a obra de arte, embora considere que o seu discurso está imbuído de certas pretensões difíceis de alcançar, nomeadamente metafísicas, difíceis de reconduzir à nossa experiência, incluindo o próprio sentido das experiências da arte moderna. Faltava deslocar esta “temática da aparência” para a “temática da experiência” o que, segundo a autora, veio a acontecer com Gadamer, cuja visão veio reavivar, lançando novas bases, um “dos aspectos mais profundos da nossa utopia da arte: o de que a arte desempenha um papel fundamental na dotação de sentido do mundo e de nós mesmos” (p. 56). A hermenêutica de Gadamer ocupa-se fundamentalmente da compreensão do que nos

acontece, enquanto sujeitos no mundo, quando confrontados com a obra de arte, algo que é, em si mesma, apelo a um encontro, porque também ela institui um mundo. Do encontro entre os dois mundos (entre dois horizontes de sentido) resulta a actividade de interpretação, que não se limita à interpretação que vai do sujeito para a obra, mas inclui também a que vai do sujeito para o próprio sujeito, capaz de, através desse encontro, experimentar de modo diferente a sua relação ao mundo. O modo como Gadamer coloca o problema da arte e da nossa experiência em face da obra e em face de nós mesmos e do mundo, funda a ideia de arte como algo onde “a humanidade se encontra a ela mesma”, reconduzindo a arte à sua razão humana de ser. Maria Teresa Cruz considera que “um certo discurso mais corrente faz aliás eco desta ideia segundo a qual a arte nos transforma, nos faz diferentes, nos faz melhores, porque alarga os horizontes da nossa experiência no mundo (tal como o senso-comum diz por exemplo das viagens, e é certo que, para a Hermenêutica, fazer experiência de arte é descobrir outros mundos)” (p. 57). Importante será mantermos presente, quanto à experiência estética, o mesmo que para a noção de experiência: o sentido de que “é preciso fazê-la, para irmos sabendo do que se trata” (p. 60).

2.1. A temática da verdade - o contributo de Martin Heidegger

Segundo Martin Heidegger (1991), “a arte não é mais do que uma palavra a que nada de real já corresponde” (p. 11). Contudo, existe uma relação de circularidade entre a arte e a obra de arte: “o que a arte seja, tem de apreender-se a partir da obra. O que seja a obra, só o podemos experienciar a partir da essência da arte” (p. 12).

Para encontrar a essência da arte, Martin Heidegger propõe que se percorra o círculo, assegurando que percorrer este caminho é dar os passos necessários na procura dessa essência. Seguindo este percurso, podemos perguntar à obra real o que é e como é, a fim de encontrarmos a essência da arte, que se encontra na obra.

Martin Heidegger sublinha que todas as obras têm o carácter de coisa (coisidade: “das Dinghaft”): há madeira nas esculturas, cores nos quadros, há pedra no monumento. O carácter de coisa é acessível ao comum das pessoas. No entanto,

mesmo do ponto de vista da experiência estética não se pode subtrair à obra “este óbvio carácter de coisa” (p. 13).

Para além deste carácter, existe um outro que lhe é determinante: a arte é ainda algo de outro, sendo que este aspecto lhe confere o carácter de artístico. É o carácter de coisa que constitui o suporte para o que é autêntico, o outro:

Este outro, que lá está, é que constitui o artístico. A obra de arte é, com efeito, uma coisa, uma coisa fabricada, mas ela diz ainda algo de diferente do que a simples coisa é.
(p. 13)

Sendo a matéria “o suporte e o campo para a informação artística” (p. 19). A coisa apresenta-se-nos como “matéria enformada”, englobando o conceito a síntese da matéria e da forma (conceito este que se pode aplicar às coisas da natureza e às coisas do uso).

Sendo inegável que a distinção entre matéria e forma “é o *esquema conceptual por excelência para toda a estética e teoria da arte*”, isto não prova que esta “distinção esteja suficientemente fundada, nem que pertença originalmente ao âmbito da arte” (p. 20). Para além destes aspectos, há a considerar que forma e conteúdo são conceitos que qualquer um pode mobilizar para as mais diferentes coisas.

Entretanto, podemos perceber que o que distingue o artefacto da obra de arte é precisamente esta relação matéria-forma. No caso do apetrecho, a relação entre forma e matéria regula-se precisamente por aquilo para que servem os utensílios ⁶⁷. A serventia funciona, neste caso, como um traço fundamental: “um apetrecho para algo” (o carácter autêntico do apetrecho define-se precisamente pelo carácter de serventia e de fabricação). Este traço retira ao apetrecho a “auto-suficiência” que caracteriza a obra de arte, mantendo com ela, contudo, uma característica comum: “algo fabricado pela mão do homem”. O apetrecho ocupa, deste ponto de vista, uma

⁶⁷ O bloco de granito tem algo de material numa determinada forma, organizada segundo uma certa repartição e ordenação das partes da matéria num dado espaço e que os contornos definem; o cântaro, o machado, os sapatos também são matéria numa forma, determinando a forma a ordenação da matéria, regulando-se a relação entre forma e matéria pela sua finalidade (por exemplo, impermeabilidade para o cântaro, dureza para o machado, solidez e flexibilidade, no caso dos sapatos).

Embora ao apetrecho concedamos igualmente “uma superestrutura que deve conter o elemento artístico” (p. 29), o apetrecho distingue-se da obra de arte, porque à obra de arte não pertence o “suporte coisal” como a mais próxima realidade da obra. Por seu lado, à obra não pode subtrair-se o seu “carácter coisal”. Contudo, “este carácter coisal, se pertence ao ser-obra da obra, tem de pensar-se a partir do carácter de obra da obra”. Na obra acontece a desocultação do ente, a verdade do ente. “Na obra de arte, a verdade do ente pôs-se em obra na obra” (p. 30).

posição intermédia entre a mera coisa (pura coisa, simplesmente coisa e nada mais, retirando-lhe o carácter de serventia e de fabricação) e a obra, podendo ser reconhecido, neste contexto matéria-forma, como “meio coisa”, situando-se “a meio caminho entre a coisa e a obra” (p. 21).

Esta concepção da “coisa como matéria enformada” corresponde apenas a um dos modos de determinação da “coisidade”, sendo os outros a concepção de “coisa como suporte de características” (aquilo em torno do qual estão reunidas as propriedades) e a concepção de “coisa como unidade de uma multiplicidade de sensações” (a unidade de uma multiplicidade de dados nos sentidos). Estas interpretações combinam-se entre si e são válidas para a coisa, para o apetrecho e para a obra, constituindo-se, assim, “a partir delas o modo de pensar, segundo o qual pensamos, não só sobre a coisa, o apetrecho, a obra em particular, mas também sobre todo o ente em geral” (p. 23).

Este aspecto constitui um obstáculo à verdadeira compreensão do carácter instrumental do apetrecho, o carácter coisal da coisa e o carácter-de-obra da obra, que convém, entretanto, procurar distinguir. É, com efeito, o carácter de coisa na obra o que o artista cria na sua manufactura. Contudo, trata-se de uma coisa à qual adere algo de novo, algo de outro e não de uma simples coisa, nunca uma coisa ⁶⁸.

⁶⁸ Martin Heidegger dá-nos como exemplo uma pintura de Van Gogh, que representa um par de sapatos de camponês. Começa, assim, por caracterizar o que distingue um sapato: a sola de couro, o cabedal que o cobre, os pregos e as costuras que os unem. Um apetrecho deste tipo serve para calçar os pés, diferindo a sua matéria e forma consoante o objectivo do seu uso: para o trabalho ou para dançar. Estas indicações reúnem o que nos leva a reconhecer que o “ser-apetrecho do apetrecho repousa na sua serventia” : “a banalidade sujeita à usura do apetrecho inculca-se, então, como o seu único modo de ser (...) é já só a pura serventia que é visível. Ela suscita a aparência de que a origem do apetrecho reside na mera fabricação, que imprime uma forma numa matéria”. Contudo, como o autor salienta, o “apetrecho, autêntico ser-apetrecho vem de mais longe” (p. 26).

Descobrimos o ser-apetrecho do apetrecho através do carácter de obra da obra. O quadro não nos faz nenhuma descrição e explicação de um apetrecho realmente presente, nada nos diz sobre o seu processo de fabricação, nem quanto à sua utilização. Mas, colocados perante o quadro podemos percebê-lo. Podemos perceber isto e muito mais, como Martin Heidegger tão bem nos faz perceber: “Enquanto (...) tivermos presente um par de sapatos apenas em geral, ou olharmos no quadro os sapatos vazios e não usados que estão meramente aí, jamais apreenderemos o que é, na verdade, o carácter instrumental do apetrecho. A partir da pintura de Van Gogh não podemos sequer estabelecer onde se encontram os sapatos (...). Um par de sapatos de camponês e nada mais. E todavia ... Na escura abertura do interior gasto dos sapatos, fita-nos a dificuldade e o cansaço dos passos do trabalhador. Na gravidade rude e sólida dos sapatos está retida a tenacidade do lento caminhar pelos sulcos que se estendem até longe, sempre iguais, pelo campo, sobre o qual sopra um vento agreste. No couro, está a humidade e a fertilidade do solo. Sob as solas, insinua-se a solidão do caminho do campo, pela noite que cai (...) Por este apetrecho passa o calado temor pela segurança do pão, a silenciosa alegria de vencer uma vez mais a miséria, a angústia do nascimento iminente e o temor ante a ameaça de morte” (p. 25).

Nada disto está no quadro, mas é-nos dado por ele. Através da obra, podemos ir para além do quadro e deixar o nosso olhar libertar-se e procurar o outro lado das coisas, ver para além do olhar. O que aconteceu, segundo as palavras do autor foi que o quadro “falou”. “Com a proximidade da obra, estivemos de repente num outro lugar que não aquele em que habitualmente costumamos estar” (p. 27).

Martin Heidegger explica-nos, então, de que modo a obra de arte esconde a verdade daquilo que é, de uma forma tal que somos capazes de vê-la, acontecendo em obra, assim, a verdade (abertura do ente no seu ser) ⁶⁹:

A pintura de Van Gogh constitui a abertura do que o apetrecho, o par de sapatos da camponesa, na verdade é. Este ente emerge no desvelamento do ser (...). Na obra, se nela acontece uma abertura do ente, no que é e no modo como é, está a em obra um acontecer da verdade.

Na obra de arte, põe-se em obra a verdade do ente. «Pôr» significa aqui erigir. Um ente, um par de sapatos de camponês, acede na obra ao estar na clareira do seu ser. O ser do ente acede à permanência do seu brilho.

(p. 27)

A verdade de que se fala não é a verdade tal como é designada habitualmente e atribuída como qualidade ao conhecimento e à ciência. Trata-se aqui da verdade do ser. E, “se a verdade se põe em obra na obra, aparece. É este aparecer, enquanto ser da verdade na obra e como obra, que constitui a beleza” (p. 67). O belo faz parte do auto-conhecimento da verdade.

A arte define-se, assim, como o “pôr-se-em-obra da verdade”. A arte é “a salvaguarda criadora da verdade na obra. *A arte é, pois, um devir e um acontecer da verdade*” (p. 57). A arte é um enigma em si mesma, que nos cabe desvendar, sendo o modo como a arte é vivenciada pelo homem que deve abrir o caminho à descoberta da essência da arte. A verdade não pode ser lida a partir do que simplesmente é e do que é habitual. “Toda a *arte*, enquanto deixar-se acontecer da adveniência da verdade do ente como tal, é *na sua essência Poesia*” (p. 58) ⁷⁰.

A obra realiza-se em verdade e é símbolo. Martin Heidegger assinala o modo como a verdade se institui na obra e nela se realiza: “a obra só é real como obra na medida em que nos livramos do nosso próprio sistema de hábitos e entramos no que é aberto pela obra, para assim trazermos a nossa essência a persistir na verdade do ente” (p. 60). A arte é ainda algo de outro, para além do carácter de coisa, sendo este outro, aquilo que constitui o artístico. A obra diz algo de diferente da simples coisa. “A obra dá publicamente a conhecer outra coisa, revela-nos outra coisa; ela é alegoria.

⁶⁹ Os sapatos seriam, na perspectiva do autor, a verdade do ente, a pintura da verdade e a verdade da pintura, o que fez com que, como assinala Maria Teresa Cruz (1992), “(num conhecido texto [“Restitutions. De la Vérité en Peinture”, in *La Vérité en Peinture*, Champs Flammarion, Paris, 1978, pp. 291-436]) Derrida ironizasse vagamente sobre o mote “la chaussure et la peinture” (p.56).

⁷⁰ A essência da arte é a Poesia, sendo a Poesia entendida como obra da linguagem. Por seu lado, a linguagem não é entendida exclusivamente como uma expressão oral e escrita do que interessa comunicar: “não transporta apenas em palavras e frases o patente e o latente visado como tal, mas a linguagem é o que primeiro traz ao aberto o ente enquanto ente” (p. 59). “A arte, enquanto o pôr-se-em-obra-da-verdade, é Poesia” (p. 60).

A coisa fabricada reúne-se ainda, na obra de arte, algo de outro. (...). A obra é símbolo (...). Quase parece que é o carácter de coisa na obra que constitui como que o suporte no qual o outro e o autêntico estão edificadas” (pp. 13-14).

Segundo Maria Teresa Cruz (1992), o contributo principal da fenomenologia, nomeadamente a de Heidegger, relaciona-se com o estabelecimento de um quadro fundamental, que permitiu a compreensão do apelo e simultaneamente do desafio que a arte transporta em si. Considera, assim, que o contributo seguinte foi o de deslocar a aparência (o modo como a verdade surge na obra), aspecto central da perspectiva fenomenológica, para a temática da experiência. Este contributo surgiu com a hermenêutica de Gadamer, inspirada na fenomenologia de Heidegger e na de Ingarden.

Nesta hermenêutica, que toma, como aspecto central da arte, que fazer experiência de arte é descobrir outros mundos, o essencial é a compreensão do que nos acontece, como sujeitos no mundo, ao depararmo-nos com uma obra de arte, como algo que é de facto e como algo capaz de instituir também um mundo. Deste encontro entre os dois mundos, resulta a interpretação, que se trata de uma actividade que se realiza em duas direcções: do sujeito para a obra e para o próprio sujeito, que, através da obra, pode experimentar de outro modo “a sua relação ao mundo e o próprio exercício de dotação de sentido” (p. 56).

Esta perspectiva sublinha o aspecto de que a arte detém um papel fundamental na construção de sentido que fazemos para o mundo e para nós mesmos, podendo tornar-nos diferentes, transformando-nos, ao alargar os horizontes da nossa experiência no mundo.

Esta perspectiva encontra eco nas palavras de Hans Georg-Gadamer (1992):

Une fois le musée traversé, on n'en sort pas avec la même attitude à l'égard de la vie que lorsqu'on y est entré. Si l'on y a véritablement fait une expérience de l'art, le monde est devenu plus lumineux et plus léger.
(p. 49)

A interpretação funciona como o trabalho de mediação que nos permite transformar o que se nos apresenta, tal como se apresenta na obra de arte, em outro modo de presença, capaz aproximar arte e humanidade e reconduzir a arte à razão humana do ser. A ideia de que a arte nos transforma assenta na ideia de que ela é

fundamentalmente experiência, o que nos conduz à problemática da recepção e da percepção da obra de arte ⁷¹.

2.2. A temática da experiência - o contributo de Hans-Georg Gadamer

Hans-Georg Gadamer (1992) ocupa-se das bases antropológicas da nossa experiência de arte: o jogo, o símbolo e a festa. Estes três conceitos têm igualmente um papel importante na vida em geral.

O jogo constitui uma função elementar da vida humana. O jogo submete-se a determinadas regras criadas por ele mesmo; a sua actividade assenta no conceito de liberdade, o que é igualmente válido para a da arte. Trata-se de uma liberdade como manifestação de uma impulsão livre que implica uma relação de interacção entre o imaginário e a razão, cujo objectivo é o próprio jogo: “On y mise ainsi quelque chose avec effort, avec ambition et en s’y adonnant le plus sérieusement du monde. On y fait un premier pas en direction d’une communication humaine” (p. 45). Para que o jogo possa acontecer, é necessário jogar com alguém, implicando participação, comunicação. Até um simples observador de um jogo pode entrar no próprio jogo; não se distingue verdadeiramente a distância que separa o que joga do que assiste ao desenrolar do jogo: trata-se de um agir comunicativo, sem um fim específico que acontece porque existe um apelo de um movimento (o do próprio jogo, que nos leva a segui-lo) que se impõe por ele mesmo. O mesmo acontece com o que está perante a obra de arte: é necessário que penetre na obra, que procure lê-la e compreender o que ela quer dizer, o que a leva a interpelar-nos. A própria obra vive da relação de comunicação que estabelece com o receptor: “Elle exige une réponse que seul peut donner celui qui a reconnu et accepté cette exigence. Et cette réponse doit être sa propre réponse, une réponse qu’il produit lui-même. Le partenaire du jeu fait partie du jeu” (pp. 48-49).

⁷¹ Maria Teresa Cruz (1992) refere autores como Jauss e Iser procuraram explicar, na sequência dos trabalhos de Gadamer, e sobretudo no campo da literatura, algumas ideias-chave de uma “estética de recepção”: “a do apelo que a obra nos dirige como algo que não é fechado em si mesmo, a da nossa resposta a esse apelo como uma participação na obra, transformando-a num processo, num jogo que tem que ser jogado para que se institua o sentido e a comunicação” (p. 57).

Quer se trate de criações artísticas tradicionais ou de produções modernas, o processo de encontro com a obra e a sua interpretação pressupõem sempre um exercício de reflexão, uma actividade intelectual:

On commence par «déchiffrer» un tableau comme on déchiffre un texte. (...) Ce qui compte, c'est de construire ce tableau de façon à le lire, pour ainsi dire, mot par mot comme tableau pour assembler finalement les éléments de cette construction contraignante dans le tableau lui-même et y rendre présente la signification qui y résonne (...) Le travail de construction à accomplir par le jeu de réflexion est une exigence qui fait partie de l'oeuvre comme telle.

(p. 51)

Relativamente ao símbolo, Hans-Georg Gadamer retoma o sentido antigo do termo: ele é o fragmento de uma totalidade que ele próprio convida a completar. O simbólico e, em particular, o simbólico artístico, joga um jogo paradoxal: “celui du renvoi à une chose et de sa dissimulation” (p. 58). O jogo, neste caso, consiste em se referir a uma outra coisa que não se dá imediatamente a ver, nem a compreender.

A arte exige da nossa parte um trabalho construtivo, um esforço pessoal, implicando consequentemente uma comunicação e uma participação. A sua função não é simplesmente a de se referir a uma outra coisa, mas a de fazer advir nela aquilo a que ela se refere. Aquilo a que se refere está presente nela. Cabe-nos procurar o que ela tem para nos dizer e reconhecer-lho, sendo isto válido não só para arte moderna, como também para a arte em geral ⁷².

A festa apresenta características semelhantes ao jogo e ao símbolo, sublinhando a ideia de comunhão e de participação. O que liga a festa à arte é o seu carácter temporal: a festa instaura uma presença total por ela própria, instaura-a para todos; quem não participa nela “exclui-se”. A obra de arte exige igualmente que nos detenhamos em face dela; transforma em duração o que está perante nós de forma passageira. Para que possamos compreendê-la é necessário que aprendamos a olhá-la, a escutar, a decifrar, a lê-la. Só então a obra começa a falar-nos. Para que possamos ver esta ou aquela coisa, temos de pensar alguma coisa a seu propósito, caso contrário não nos será possível vê-la.

⁷² Para o autor “l'oeuvre d'art signifie un surcroît d'être” (p. 61), sendo este o fenómeno que a distingue das produções da humanidade no domínio do artesanato e da técnica, no qual se criam os utensílios e os dispositivos destinados à nossa vida prática e económica. Qualquer objecto de uso diário pode ser substituído, dadas as suas características de produção e funções de utilização. A obra de arte é insubstituível (convém aqui distinguir entre a obra em si e a sua reprodução): “dans chaque oeuvre d'art il y a quelque chose (...) comme une *imitatio*. Il ne s'agit pas bien entendu dans cette mimésis d'imiter quelque chose qui serait prédonné et déjà connu d'avance, mais de porter à la représentation (Darstellung) quelque chose de façon à ce que cela soit présent avec toute sa plénitude sensible” (p. 61).

3. Arte/estética, educação e desenvolvimento pessoal

Toda a educação não deve ficar indiferente ao modelo dialógico entre o mundo cognitivo e o afectivo, devendo ser ponderadas as suas potencialidades ao nível da educação, em geral, e da formação dos jovens, em particular. A articulação entre estes dois mundos deve fundar uma concepção de educação entendida fundamentalmente como formação da pessoa, do ponto de vista da importância do desenvolvimento de todas as suas potencialidades, podendo estas ser construídas através de diferentes percursos e com recurso a diferentes meios e situações. O conceito de construção da pessoa emerge no quadro da relação entre arte/estética, educação e desenvolvimento pessoal, sendo dada ênfase ao lugar e potencialidades da pessoa enquanto sujeito da sua aprendizagem, sujeito no mundo, capaz da sua própria construção e de uma intervenção nesse mundo pelo conhecimento de si próprio e do que o rodeia. O conceito de educação liga-se ao de formação, no sentido de que o seu principal investimento deve ser o de dar a cada pessoa a possibilidade de se construir a si mesma, de se configurar. O desenvolvimento pessoal inscreve-se, deste ponto de vista, no quadro do desenvolvimento humano, sustentando as possibilidades de alargamento das escolhas e as possibilidades vastas de acção e transformação, que caracterizam a contemporaneidade pelas expectativas que ela própria transporta em si, com implicações na esfera individual e no domínio do social.

A linha de pensamento que escolhemos seguir, do ponto de vista da relação entre as artes e o desenvolvimento pessoal no quadro da educação, situa a escola numa perspectiva que valoriza o aluno e a sua construção global, enquanto pessoa, e dá centralidade ao conhecimento como apropriação, colocando a ênfase na dimensão emocional e na dimensão afectiva. Esta perspectiva admite a importância da sensibilidade, tanto quanto o da racionalidade, nos processos de construção do conhecimento.

Um aspecto central no debate sobre a educação e sobre a construção da pessoa, relaciona-se com o problema da construção do sentido, o que pressupõe um exercício do pensamento sobre o que se nos apresenta e o modo como se nos apresenta. O sentido é, assim, determinante na relação entre nós e as coisas, para o modo como as vemos, interpretamos e integramos em novos esquemas e outras

relações, e assim nos modificamos e, através dele, modificamos o mundo. Saber, sentido e ser são termos correlativos.

Este é também um aspecto central na compreensão da relação entre uma educação artística e o desenvolvimento de competências transversais, na perspectiva da construção da pessoa ⁷³, orientado-nos na problemática da construção de uma nova concepção de educação e de escolaridade.

As perspectivas que estão na base do nosso pensamento apoiam-se significativamente em Carl Rogers, do ponto de vista dos contributos vindos da psicologia, elegendo, em particular, a ideia de construção de um processo de vida plena, bem como as condições favoráveis ao desenvolvimento da criatividade. Estas teorias relacionam a actividade criadora e a aprendizagem, o processo criador e o acto de conhecimento humano. A articulação entre o processo criador e o acto de conhecimento humano resulta na possibilidade de uma certa criação ou de um certo (re)arranjo parcial ou total do esquema conceptual do indivíduo. Uma aprendizagem significativa envolve a articulação do novo com o já existente. O conhecimento humano depende das estruturas existentes no “repertório do indivíduo”; cada novo conceito é por ele aprendido, a partir das suas vivências anteriores e do seu universo simbólico; a criação de um sentido para o aprendido dá-se em função do já conhecido.

Para Paul Ricoeur (1969), na área da filosofia, toda a compreensão e apropriação do sujeito é mediatizada por uma interpretação dos signos e símbolos nos quais o ser se diz. O símbolo exige um trabalho do sentido e ao assemelhar algumas coisas com outras, assemelha-nos com o que é significado, atenuando as fronteiras entre as coisas e entre elas e nós próprios. Símbolo e interpretação funcionam correlativamente, havendo interpretação, onde existe sentido múltiplo, sendo na interpretação que a pluralidade dos sentidos se evidencia. Pela interpretação podemos dizer alguma coisa a alguém e dizermo-nos a nós próprios. É assim que este autor considera que a nossa pertença ao mundo é desde sempre simbolicamente mediatizada e a realidade se constitui simbolicamente. Entre nós e o mundo, entre nós e nós mesmos está sempre presente a qualidade interpretativa dos símbolos que definem o nosso enraizamento e essa pertença.

Segundo Paul Ricoeur (1969), o símbolo é toda a estrutura de significação em que um sentido directo, primário, literal designa por acréscimo um outro sentido indirecto, secundário, figurado que apenas pode ser apreendido através do primeiro”,

⁷³ Este será o tema central da Parte III do estudo.

sendo a interpretação “o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal” (p. 14).

Partindo de uma concepção que sublinha a importância do segundo significado a partir de um primeiro, ainda que diferente dele, David Cooper (1992) serve-se da utilização da palavra “*fat*”, para apresentar um exemplo utilizado por Wittgenstein: “Wednesday is fat” Se atendermos ao significado vulgar de “*fat*” e “*thin*” e se nos perguntarem se “Wednesday is fat” e “Tuesday is thin” poderemos inclinar-nos mais para uma ou outra das hipóteses. Ao escolhermos, por exemplo, que “Wednesday is fat”, estaremos a usar a palavra “*fat*” de uma forma muito diferente da que se adequa ao seu significado primeiro; mas não teria tido a possibilidade de expressar o que queria dizer se tivesse utilizado outra palavra. Se me perguntassem o que queria dizer aqui com “*fat*”, teria de explicar o significado da palavra na sua utilização habitual: “the assimilation of a word’s primary sense makes possible a new realm of spontaneous linguistic reactions which transcend what has been assimilated but which are none the less shaped by what they transcend” (p. 147).

De acordo com Paul Ricoeur (1969), a linguagem não é um objecto, mas uma mediação, por meio da qual nos exprimimos e exprimimos a coisa. Falar permite-nos ultrapassar o universo dos signos com uma intenção: a de dizermos alguma coisa a alguém; a de nos dizermos a nós próprios também. Para este autor “é na linguagem que o cosmos, o desejo, o imaginário têm acesso à expressão; é sempre preciso uma palavra para recuperar o mundo e fazer com que ele se torne hierofania” (p. 15), todo o ser é linguagem e a compreensão é escuta do ser.

Edgar Morin (1999), centrando-se numa perspectiva fundamentalmente sociológica, encontra na literatura e no cinema bons exemplos da relação que faz com que cada indivíduo se desvele nos exemplos que encontra nos casos dos outro(s), contribuindo este processo para o surgimento de abordagens reflexivas sobre o indivíduo e a própria condição humana: “le miracle d’un grand roman comme d’un grand film, c’est, en plongeant dans la singularité de destins individuels localisés dans le temps et l’espace, de révéler l’universalité de la condition humaine” (p. 47). A poesia faz-nos comunicar através do poder das palavras com o mistério que está para além do que se diz. Segundo Edgar Morin, a poesia revela-nos que a nossa existência não é feita apenas do que é utilitário e funcional, e que vivemos não apenas de uma forma prosaica mas também poética: “Elle nous fait communiquer par le pouvoir du langage avec le mystère qui est au-delà du dicible” (p. 48). Para Edgar

Morin, em todas as grandes obras, quer pertençam ao cinema, à poesia, à música, à pintura, à escultura, existe um pensamento profundo sobre a condição humana ⁷⁴.

Karl Popper (1992) aponta para a importância do mito tanto para a ciência como para, por exemplo, a poesia e a música, emergindo todas elas da “tentativa de interpretação da nossa origem e destino, inspirada pela fantasia, de explicação do universo” (p. 204). Condizem com esta ideia as palavras de Fausto escolhidas por Karl Popper: “«Dass ich erkenne, was die Welt / Im Innersten zusammenhält»” ⁷⁵ (p.203).

⁷⁴ O autor considera a partir daqui duas entradas para a construção do conceito de homem: uma entrada bio-física e uma outra, psico-sócio-cultural. Na nossa singularidade transportamos toda a humanidade, toda a vida, o mistério cósmico que subjaz à natureza humana. A espécie humana evoluiu, como refere o autor, através do desenvolvimento do utensílio, pela domesticação do fogo, pela emergência da linguagem com dupla articulação e pelo surgimento do mito e do imaginário.

Karl Popper (1992) detém-se igualmente na linguagem humana, cuja invenção marcará “o avanço emergente mais significativo que a vida e a consciência fizeram até à data”, sendo a linguagem humana “porventura a própria génese do Homem” (p. 32). Mas, para este autor, “a linguagem *humana* não é apenas *expressão*, não é apenas *comunicação*: os animais também possuem ambas. Também não é apenas simbolismo. O simbólico, e inclusivamente rituais, existem entre os animais”. Segundo ele, a novidade pioneira da linguagem humana e que constitui um passo significativo no sentido de uma evolução não previsível da consciência, prende-se com a invenção de “*proposições descritivas* (...)”, a *função representativa* de Karl Bühler, de frases que descrevem um estado de coisas objectivo, que pode ou não corresponder aos factos; logo de proposições que podem ser falsas ou verdadeiras”. Karl Popper aponta ainda uma quarta função da linguagem, que designa por *função argumentativa*. Salienta o autor a este propósito que “o homem foi o único que deu um passo no sentido da verificar as suas próprias teorias através de argumentos críticos quanto à sua verdade objectiva” (p. 32; em “O Conhecimento e o Problema Corpo-Mente”, 1997, o autor refere que o homem se distingue dos outros animais pela peculiaridade da sua linguagem que preenche, pelo menos, duas funções que não são comuns às linguagens dos animais: a função «descritiva» ou «informativa», a função «argumentativa» ou «crítica»).

A invenção da linguagem humana descritiva veio permitir a invenção da crítica, constituindo um novo passo para o conhecimento humano, já que podemos de forma consciente procurar eliminar os erros ou considerar uma determinada teoria menos boa do que outra. Este passo, que conduz também ao conhecimento científico, está na base do Mundo 3, o mundo da cultura humana, portanto, de todas as realizações que incluem naturalmente a arte em todas as suas expressões. Sendo que o Mundo 1 (que representa coisas físicas, processos, etc.) e o Mundo 3 se interpenetram (constituído fundamentalmente por actos de fala, pela linguagem humana), e que o lado imaterial e não consciente do Mundo 3 pode exercer uma acção sobre a nossa consciência, e através dela, no Mundo 1, que é um mundo físico, então as nossas obras, as nossas realizações concretas muito devem ficar a dever à procura da verdade. A procura da verdade, da verdade de cada um, mas sempre uma procura de verdade, que será decerto o resultado da nossa libertação do olhar das coisas do Mundo 1, postas à prova de erro, à prova da nossa consciência (por via do inconsciente e possivelmente dos sentidos) e projectado em formas, nos símbolos que são a própria obra e que está para além do que no concreto há de dizível.

Relativamente à linguagem descritiva, Karl Popper (1997) sublinha o seguinte: Enquanto as linguagens animais não transcendem a área das disposições – tanto disposições para exprimir certos estados emocionais como para reagir a tal expressão -, as linguagens humanas (que, como é óbvio, também são disposicionais) transcendem a área das disposições tornando-se assim indispensáveis ao mundo 3. (...) por consequência, o poder imaginativo do homem pode desenvolver-se segundo modelos completamente novos. (...) ao inventar a linguagem descritiva, o homem adquiriu meios para dizer coisas verdadeiras e também outras que não o são – inventa histórias, contos de fadas e mitos. Dispõe assim dos meios necessários à invenção imaginativa, criando um género inteiramente novo de mundo fantástico (p.p. 101-102).

⁷⁵ Trad.: “Que eu saiba o que o mundo contém no seu mais íntimo”.

A ideia de que a obra nos dirige um apelo, como algo que não é fechado em si mesmo, e a de que a nossa resposta a esse apelo constitui uma participação na obra, transformando-a num processo, como condição para que se institua o sentido e a comunicação, implica, por um lado, considerar que cada obra dirige um apelo ao sentido, sendo, por isso, mais ou menos aberta, contendo uma forma, e constituindo-se fundamentalmente como ficção de um mundo capaz de permitir a nossa participação na sua construção e simultaneamente a identidade da obra; por outro lado, conduz-nos a uma linha de entendimento da percepção estética que abandona a ideia de obra como objecto, sem que a percepção tenha uma especificidade própria.

Dmitry Leontiev (2000), cujo contributo se insere na linha das relações entre psicologia e estética, recupera do pensamento de Mihail Bakhtin e Lev Vigotsky, as ideias centrais que lhe permitem sublinhar que o contacto com a arte se liga ao desenvolvimento pessoal num modelo dialógico entre o mundo cognitivo e o afectivo, sublinhando a possibilidade de o contacto com a arte nos proporcionar novos significados e novas maneiras de ver e avaliar a realidade. O objectivo mais importante de uma educação estética reside na “promessa do *significado*”. Este ponto de vista sublinha a importância da renúncia (temporária) da pessoa ao seu ponto de vista, único, pessoa (parcial), no mundo, para poder olhá-lo através dos olhos do artista. O observador pode compreender em toda a plenitude do seu significado e enriquecer o seu próprio mundo interior se for capaz de à percepção pessoal de uma obra de arte através do prisma dos significados pessoais:

O primeiro passo neste processo – ver uma imagem do mundo de determinada pessoa por detrás da representação do mundo e assumir, em relação a ela, uma atitude empática de diálogo – permite ir mais longe, ou seja, da imagem do mundo para o mundo em si.
(p. 130)

“Os significados contidos na obra interagem com as «*estruturas de sentido*» da personalidade do receptor”, conduzindo este processo à “absorção de novos conteúdos e aspectos nas estruturas de significado individuais, se não houver contradição entre elas” (pp. 130-131). O “efeito de catarse” poderá ainda ocorrer, no caso de haver “contradição entre os significados contidos na obra de arte e os que são inerentes à percepção do mundo do indivíduo”, o que “promove o colapso dos *estereótipos de sentido pessoais*”. Segundo o autor, deste processo decorre a possibilidade de enriquecimento ao nível da percepção do mundo e o

desenvolvimento da capacidade pessoal de “ver objectos e eventos de muitos pontos de vista, em muitos contextos e significados potenciais” (p. 131).

Dmitry Leontiev descreve a percepção artística como actividade mental, sublinhando, de acordo com Vygotsky que a “percepção estética é uma actividade interna complexa, em que o acto de olhar ou ouvir é apenas o primeiro passo” (p. 139). Algumas pessoas têm dificuldade em compreender a obra, pelo facto de o processo da percepção em arte ser um trabalho mental complexo e difícil.

A arte dá-nos a possibilidade de vivermos várias vidas, em vez de uma só, permitindo-nos enriquecer a experiência da nossa vida, sendo este um aspecto essencial, do nosso ponto de vista, tratando-se do desenvolvimento pessoal:

Ao desenvolver contactos com a arte, um indivíduo torna as suas relações com o mundo mais flexíveis, significativas e orientadas para o futuro, tornando-se mais adaptadas, no sentido lato do termo. «A arte dá-me a oportunidade de viver várias vidas em vez de uma só e, conseqüentemente, de enriquecer a experiência da minha vida real, de me unir a partir do interior com outra vida só com essa finalidade e em benefício do seu significado vital» (Bakhtin, 1979, p. 72).
(p. 131)

Importante será, então, e mais uma vez de acordo com Dmitry Leontiev, ensinar uma “atitude dialógica para com a arte”; o que está em questão é a “capacidade não apenas para ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com esse mundo, de nos abirmos a ele e de nos enriquecermos com os significados aí descobertos” (p. 132).

Este aspecto determina que “nem uma atitude reflectiva sem envolvimento pessoal nem uma reacção emocional sem uma penetração mais profunda conseguem proporcionar uma compreensão adequada da arte” (Dmitry Leontiev, 2000, pp. 129-130). “Um especialista imparcial extrai de uma produção artística determinados significados semânticos; um espectador inexperiente extrai de uma produção artística determinadas emoções superficiais”. Em qualquer dos casos, não se atinge o “âmago da verdadeira arte que é o sentido pessoal” (p. 132).

Esta perspectiva põe em questão a dicotomia cognitivo *versus* afectivo ou razão *versus* sentimento, salientando a importância de uma profunda penetração na produção artística (como acontece, por exemplo, no caso do especialista), tanto quanto a da relevância e envolvimento pessoais (como no caso da situação do principiante em arte), atendendo ainda ao aspecto determinante do contexto pessoal do observador. Estes pontos de vista, se considerados isoladamente determinam

situações de comunicação monológica, o que contradiz a ideia de uma comunicação profunda, de carácter dialógico, que deve caracterizar o contacto com a arte.

A problemática do contacto com a obra de arte implica que consideremos o efeito produzido e efeito da obra produzida em nós. Deste ponto de vista, Joaquim Coelho Rosa (2001) considera que a arte é expressão, expressão humana como “«acto cultural», construção objectiva e subjectiva, produção de obra e de sentido, então, exercício de expressão e expressividade.

A capacidade de cada um de nós para se abrir ao mundo e aos outros depende do modo como nos posicionamos na vida, das nossas experiências, das escolhas que fazemos, o que, por sua vez, depende dos nossos olhares sobre o que está à nossa volta e da qualidade do modo como o interpretamos e projectamos na definição da nossa própria existência (com os outros). Será deste ponto de vista que a arte se aproxima da educação por via da estética, numa linha que privilegia a construção da pessoa, de acordo com a perspectiva enunciada. Diremos, então, como Joaquim Coelho Rosa (2001), que toda a educação tem que ser estética: “sem «educação estética» não chega a haver educação”.

Segundo Carl Rogers (1985), a capacidade de apreciação total “organísmica” (cf. p. 90) de uma situação e de “sentirmos” certos pensamentos vagos, certas intuições, como importantes, que nos confere a capacidade de nos revermos e projectarmos nas e através das nossas experiências. Carl Rogers diz que, quanto mais estivermos atentos ao que experimentamos no nosso íntimo, tanto mais seremos capazes de escutar os outros e de ampliarmos essa atitude, bem como o compromisso e o respeito pelos complexos processos da vida. Esta atitude conduz-nos a uma abertura crescente, a uma confiança acrescida e a possibilidades múltiplas de transformações. Este autor sublinha, assim, a importância da totalidade da experiência.

Segundo este autor, é preciso encontrar uma ordem interna nas experiências significativas, apercebendo-nos, assim, da ordem do mundo e da vida e conquistando a satisfação de captar neles e para eles uma ordem e uma significação. Diz o autor: “É sempre à experiência que eu regresso, para me aproximar cada vez mais da verdade, no processo de descobri-la em mim” (p. 35).

Esta capacidade para se viver uma relação aberta e estreita com a própria experiência dá a cada indivíduo a dupla possibilidade de avançar na compreensão de si próprio e na dos outros, à medida que caminha na direcção da aceitação da experiência dos outros e, a partir dela, na aquisição de confiança em si mesmo. Carl

Rogers aponta a este propósito os exemplos de El Greco e Hemingway que, nos respectivos campos de trabalho e relativamente à sua época, devem ter reconhecido que as suas obras não se assemelhavam às dos bons artistas, tal como Einstein se deve ter habitualmente esquecido de que os bons físicos não pensavam como ele, assumindo todos eles ainda assim o risco de serem diferentes, de serem eles mesmos. Esta capacidade, que se revela na predisposição para se ser o que na realidade se é, implica que cada indivíduo esteja cada vez mais atento ao que se passa nas profundezas do seu ser fisiológico e emotivo e se sinta progressivamente mais inclinado a ser aquilo que é da forma mais verdadeira.

Esta libertação, que advém do ser verdadeiro e da procura da verdade, não pode tomar como fundamento aspectos de natureza moral, mas funda-se em aspectos que sublinham a importância da “essência” de cada um e a aceitação dos outros de modo mais atento e compreensivo, a construção da vida como uma direcção e não como um destino. Significa isto que o que, para muitas pessoas, é felicidade ou adaptação, como sinónimos de “vida plena”, não o é para Carl Rogers, tal como para este autor a redução de tensão, o pleno cumprimento da homeostase ou do equilíbrio não significam finalidades de um processo de vida. A “vida plena” é então o processo do movimento numa direcção que o organismo humano selecciona quando é interiormente livre para se mover em qualquer direcção, e as características gerais dessa direcção escolhida revelam uma certa universalidade”, isto é, revelam-se como sendo qualidades gerais comuns a uma grande variedade de indivíduos (p. 165).

Fazemos notar que o autor considera que este processo de “vida plena” não pode ser descrito de forma adequada através de adjetivos como “feliz”, “satisfeito”, “contente”, “agradável”, mas antes por outros como “enriquecedor”, “apaixonante”, “valioso”, “estimulante”, “significativo”, sublinhando que o “processo de «vida plena» não é um género de vida que convenha aos que desanimam facilmente: este processo implica a expansão e a maturação de todas as potencialidades de uma pessoa. Implica a coragem de ser. Significa que se mergulha em cheio na corrente da vida” (p. 174).

A arte de nos confrontarmos com a vida pressupõe uma atitude de compreensão da própria vida, porque nos leva a olhá-la e a procurar, no que não é visível, uma razão para a nossa existência, para a comunhão e para a comunicação com os outros, de uma forma construtiva e de enamoramento pela própria vida, por

tudo o que a atravessa e nos faz querer entendê-la e entender o nosso lugar no mundo:

Nous sommes non seulement marginaux, mais quasi perdus dans le cosmos, quasi étrangers justement par notre pensée et notre conscience qui nous permettent de le considérer ...

(p. 38)

Edgar Morin (1999), que acabámos de citar, diz que conhecer o humano não significa dissociá-lo do universo, mas antes situá-lo no universo. Partindo da ideia de que todo o conhecimento deve contextualizar o seu objecto para ser pertinente, a questão «Quem somos nós?» é indissociável de outras: «Onde estamos, de onde vimos, para onde vamos?». Este aspecto da importância da contextualização do que é verdadeiramente humano, que implica reflexão e questionamento, afasta-se de uma concepção de conhecimento que toma as suas próprias fronteiras como limites da verdade.

Ao identificarmos e denunciarmos a escola como instituição que tradicionalmente condensa a implicação da educação e do conhecimento, devemos começar por admitir a sua polissemia. Devemos também manter presente que o conhecimento é uma componente e não uma totalidade do saber. Outro aspecto a ponderar relaciona-se com a importância de pensar o pensamento (e não apenas conhecê-lo) como via para uma implicação na construção de uma ordem, que deve ser também a nossa, independentemente das margens definidas pelo próprio conhecimento. “Então emerge (ou ressurge), na linha do devir – que desafia a consumação histórica do conhecimento -, o pensamento. «Nós pensamos sempre algures», dizia-nos Montaigne. Certeau, por seu turno, na sequência de Foucault, lembra-nos que «pensar é passar; é interrogar (...) esta ordem, espantar-se por ela estar aí». Pensar – diremos nós – é arriscar para além do cognoscível e do possível, inclusive, para, nos seus limiares, conhecermos o cognoscível e o possível” (p. 48).

Ao longo deste trabalho demos ênfase à ideia de que o mundo actual e as expectativas que traz consigo não se compadecem com uma inteligência parcelar, fragmentada, e com uma compreensão da realidade orientada por modelos rígidos e segmentados. A “tête bien faite”, que Morin defende, depende de tudo isto, de um reconhecimento do mundo e do seu conhecimento construído com base no pensamento e nas emoções, na razão e na emoção, no sentir da vida e da certeza de que é falível, de que nada é perene, e de que é preciso encontrar soluções que nem sempre estão conforme o que é esperado. Do que se trata em educação

artística é, em primeiro lugar, do que associa o que é do domínio do cognitivo ao que é da ordem do afectivo e das emoções. O *homo sapiens* e o *homo demens*, revitalizados por Edgar Morin (1999), existem em todos nós.

Esta perspectiva sustenta um aspecto central da arte: o que a arte me dá de experiência do eu. É também Carl Rogers (1985) que, a este propósito, cita o artista Max Weber: “Ao prosseguir os meus humildes esforços de criação, dependo numa grande medida daquilo que ainda não sei e daquilo que ainda não fiz” (p. 34). Será então numa relação de permeabilidade interior/exterior que a arte se desvenda e o homem se constrói. Coloca-se aqui a questão da importância de se valorizar prioritariamente a capacidade humana de compreensão da realidade, através da ligação do saber à sensibilidade, capaz de nos levar à de construção de uma consciência de si num mundo feito também de outros, espaço onde vivemos e convivemos, passível de múltiplas interpretações e da construção de uma multiplicidade de sentidos, que cabe à escola ajudar também a desvendar.

Falando das que poderiam ser “escolas da compreensão”, Edgar Morin (1999) refere como exemplos a literatura, a poesia, o cinema, a psicologia, a filosofia. Nelas se jogam as perspectivas que estão para além do bem e do mal, do certo e do errado, através delas podemos aceder à compreensão do que marca o humano atendendo a uma perspectiva de complexidade que está para além dessas fronteiras. É assim que, por exemplo, no cinema somos capazes de simpatizar com um vagabundo como Charlot, enquanto na vida real, podemos sentir repugnância por um personagem deste tipo e permanecer indiferentes à miséria física e moral.

Trata-se aqui também de uma ética da compreensão humana que constitui, sem dúvida, uma exigência fundamental, com vista à lucidez, numa época como a nossa, marcada pela incompreensão generalizada: “expliquer ne suffit pas pour comprendre, comme l’a révélé Dilthey. Expliquer c’est utiliser tous les moyens objectifs de connaissance, mais qui sont insuffisants pour comprendre l’être subjectif. La compréhension humaine nous vient quand nous ressentons et concevons les humains comme sujets (...). C’est à partir de la compréhension que l’on peut lutter contre la haine et l’exclusion” (pp. 55-56).

A aprendizagem da vida deve conduzir-nos à consciência de que a vida, na sua aceção plena (la «vrai vie» na expressão de Rimbaud, referida por Edgar Morin, 1999), não se constrói apenas nos aspectos do utilitário que a determinam, mas fundamentalmente numa qualidade poética, que lhe é intrínseca e da qual emergem

a lucidez e a compreensão. Esta aprendizagem da lucidez e da compreensão é inatingível, devendo ser permanentemente reiniciada (Edgar Morin, 1999).

O aspecto da satisfação não pode dissociar-se do contacto com as artes. Pode tratar-se da satisfação que advém da compreensão do mundo pela descoberta do outro e do que nos rodeia e da abertura de novos horizontes pela procura da nossa própria individualidade. Em face de uma grande obra ou através de um simples relato de uma história poderemos ser levados a rever-nos nas experiências dos outros, nos seus anseios, receios e potencialidades, e, deste modo, a recriar-nos e a recriar a nossa compreensão dos outros e da vida. O contacto com a obra, o simples contacto, pode ser motivo de satisfação e prazer. Podemos ainda ter a possibilidade de “saborear” a sensação de estarmos inscritos num mundo, em que somos únicos, pelo menos no momento em que nos sentimos invadidos pela sensação da nossa própria plenitude, da nossa própria existência. O facto de sermos capazes de construir visões do mundo diversificadas, permite-nos ainda encontrar nisto satisfação e prazer. Para além do aspecto estético, está implicado, em situações deste tipo, o aspecto do prazer, do ponto de vista da capacidade humana de entendimento do mundo. Quando existe a possibilidade de confronto entre o sujeito e a obra, o prazer está associado à satisfação da descoberta de novos mundos, nunca antes pensados como possíveis, mas ainda assim possíveis, à satisfação de percebermos que o que se nos apresenta como real pode admitir outras realidades. Este processo está na base da nossa vontade de permanecermos como até aí ou motivar o desejo de mudança, sendo determinante ao nível dos nossos acordos com a vida.

Este ponto de vista determina uma lógica diferente de encarar as relações entre o que pertence ao domínio das artes e o que tradicionalmente nos aparece associado à escola e à educação. É neste sentido que Mathieu (1999) escreve: “J’aimerais passer de la logique du ou/ou (ou le sensible ou l’intellectuel) qui régit notre système, à celle du et/et, pour alors ne plus dissocier l’intelligence de la chose, de la sensibilité de cette chose” (p. 172). O sentimento das coisas, a sensibilidade em face das situações são aspectos que caracterizam os nossos acordos entre nós e a vida, entre nós e os outros. Isto deverá ser válido para a educação tanto quanto para a arte. Através das palavras de um artista, Alberto Giacometti (1992), talvez possamos compreender a importância do que acabámos de afirmar: “La réalité n’a jamais été pour moi un prétexte pour faire des oeuvres d’art mais l’art un moyen nécessaire pour me rendre un peu mieux compte de ce que je vois” (p. 84).

Sendo que a característica fundamental da educação/formação é a de processo abertura permanente à existência, o que sublinha a importância do desenvolvimento pessoal, uma escola com arte entra precisamente nesta linha pelo aspecto central que a define, o da valorização da compreensão humana da realidade, admitindo vários percursos e o recurso a diferentes meios e situações de aprendizagem. A definição dos conceitos de educação e estética, colocados em relação, sublinha igualmente a importância da liberdade individual e a capacidade de se deixar seduzir pelo outro e pelo mundo, antecipando a possibilidade de abertura de novos mundos e de uma compreensão mais ampla, como condição de desenvolvimento pessoal e humano. Como sublinha Joaquim Coelho Rosa (1998) “uma ordem do mundo nunca é um dado, mas sempre um projecto a construir” (p. 144).

4. Algumas tendências no campo do “estético” e do “gosto” na sociedade actual

A sociedade cognitiva actual, na qual a informação funciona como um elemento fundamental da comunicação, com implicações decisivas na vida da sociedade, encontra-se marcada por uma ambivalência que em termos culturais a caracteriza, simultaneamente, como superficial e profunda. A sociedade toma como referência padrões estéticos ligados aos conceitos de inovação, qualidade de vida, assim como de expectativas de sucesso. Estes padrões têm repercussões ao nível dos valores e critérios considerados socialmente. Um exemplo desta situação é a moda e o *design* que passaram a estar incluídos na qualidade de vida, como factor de prestígio e garantia estética no sector das indústrias.

A estética deslocou-se inevitavelmente para um conjunto de novas questões e a experiência estética ganhou amplitude, que se coloca ao nível das coisas mais simples, mas que podem ter influência nas coisas mais determinantes da nossa existência. A autonomia da arte relativamente aos padrões tradicionais de beleza e aos cânones estéticos da representação da natureza possibilitou novos encontros entre as artes e outros domínios, tendo surgido um pensamento estético

pluridisciplinar, para o qual passaram a concorrer áreas do conhecimento como a psicologia, a sociologia, a antropologia e, mais recentemente, as neurociências. A divulgação das expressões e formas estéticas através da reprodução em livros ou através dos meios de comunicação e informação actuais, incluindo a Internet, condicionadas pela indústria de conteúdos artísticos e culturais, veio criar a dupla possibilidade da difusão do conhecimento e ampliação de experiências estéticas, mas veio criar condições para a desestetização e banalização das artes. Os *media*, como principais agentes de difusão de saberes e referências num mundo global, transmitem os modelos impostos pelas culturas dominantes, contribuindo para a normalização das ideias, dos comportamentos e dos gostos, pelo que importa saber tirar partido dos aspectos positivos proporcionados pela experiência da mundialização, com expressão na multiculturalidade, fazendo com que no espaço e no tempo coincidam ideais plurais, mas também referências éticas e modelos estéticos instáveis, com implicações ao nível da emergência e multiplicação de novas culturas locais.

Importante será mantermos presente que a arte não é a arte de estratos superiores. Esta forma de ligação à arte, que descrevemos no caso dos jovens, está presente, em larga escala, na sociedade de hoje. Como sublinha o autor, não devemos esquecer-nos de que existem na sociedade inúmeros multiplicadores da cultura que fazem uso deste tipo de apelo à comunicação e à expressão. Não devemos esquecer o poder dos próprios meios de informação e comunicação. Assim, o que deveremos impor-nos será uma atitude mais exigente face a um investimento capaz de conduzir a experiências de arte mais apelativas, investindo no que ela nos pode dizer e no modo como nos pode expressar:

Ce qu'on exige de nous, c'est ceci: qu'on investisse dans l'art comme dans tout ce qui se répand par la voie des mass-médias, toute l'activité qui engage notre volonté de savoir et notre aptitude personnelle à choisir. C'est seulement alors que nous faisons l'expérience de l'art. L'impossibilité de séparer la forme et le contenu devient réalité lorsque nous faisons la rencontre de l'art comme de ce qui nous dit quelque chose ainsi que comme ce qui nous exprime, sans qu'on puisse encore faire la différence entre les deux.
(p. 82)

Podemos concluir que, se, do ponto de vista da sua inscrição cultural e social, a arte não pode ser apreendida, segundo uma versão tradicional, como elitista, só para intelectuais e para uma minoria educada e privilegiada, por outro

lado, a arte também não pode banalizar-se ao ponto de tudo o que se oferece como obra poder ser considerado arte.

4.1. A problemática da “estetização” e a importância da “competência estética”

Maria Teresa Cruz (1992) ocupa-se do lugar que a arte detém na cultura “entendendo aqui simplesmente por cultura o domínio da experiência, das nossas várias experiências do mundo”, isto é “a determinação da sua diferenciação enquanto forma de nos dar algo a experienciar”, “da interrogação sobre a possibilidade de distinguirmos, no domínio da experiência, um modo particular de percepção, de relacionamento e de vivência que possamos especificar como estético”.

Estes posicionamentos implicam a dissolução dos contornos explícitos da arte (em torno da obra, do autor e da criação) e da prática própria artística, emergindo formas de parentesco. Exemplos que ilustram esta situação são as novas formas artísticas associadas à moda, à publicidade, à decoração e ao artesanato, entre outros. Outro dos fenómenos, que reveste o domínio do estético e aos quais o estético tradicionalmente se opunha, é o da assimilação do próprio estético pelo técnico e pelo científico, que têm vindo a integrar elementos como a criatividade e a ficção: “a ciência admitindo que os seus modelos teóricos são também construções da nossa imaginação. A técnica desmultiplicando-se em utilizações lúdicas e em espectáculo” (Maria Teresa Cruz, 1992, p. 51). Como a mesma autora assinala, no domínio das novas tecnologias chegou-se à pretensão de que, pelo facto de se tratarem de logotécnicas, estas nos dão acesso a um conjunto amplo de possibilidades de criação, anteriormente só possível através do poder criador da linguagem, nas suas diferentes formas de expressão. A ligação dos domínios da estética aos da ética e da natureza veio criar novas interacções, que anteriormente não eram possíveis por via da autonomização da arte (embora pertencessem a domínios tradicionalmente ligados). É assim que no domínio ético se passa a falar de

uma “estética da existência” ⁷⁶ e o belo natural passou a assumir um papel relevante na esfera das preocupações a nível ecológico.

Vimos como Dmitry Leontiev (2000) defende a perspectiva da arte orientada para o desenvolvimento pessoal, capaz de gerar novos modos de ver e de avaliar a realidade. Esta dimensão quebra normas e *clichés* e traz consigo a “promessa do *significado*” e a luta pela “dimensão humana nos seres humanos”:

Exige muito e promete muito ao mesmo tempo. As recompensas que se recebem de profundos encontros com a verdadeira arte jamais se podem alcançar de outro modo. Todavia, apenas uma minoria de um público potencial consegue compreender e apreciar esta promessa – a promessa do *significado*.
(p. 144)

Este será um dos motivos, pelo qual a arte está, frequentemente, distante das nossas vidas e da própria educação. Na maioria dos casos, a transformação de um quotidiano de coisas pouco fáceis num quotidiano de coisas menos difíceis faz-se apenas através do contacto com o que nos é agradável, com o que nos permite rever e encontrar um suporte ou um afastamento para as nossas preocupações diárias. A cultura de massas encarrega-se de todo o tipo de produções que nos afastam dessa procura de outros sentidos e nos acomodam no reconhecimento e na repetição dos estereótipos.

Para Dmitry Leontiev, a maior parte dos tipos, géneros e estilos de arte compreende uma componente recreativa, sendo, no entanto, especialmente bem-sucedida, a este nível, a quase-arte industrial, cuja tendência é para acentuar excessivamente os aspectos recreativos e transformar os objectos de arte em êxitos com alto valor no mercado, tornando-a na mais procurada. Esta abordagem da arte como instrumento recreativo não pressupõe qualquer educação, segundo o autor, porque “o mundo dos objectos quase-arte recreativos adapta-se perfeitamente ao nível mais baixo (zero) de educação e de *competência estética*” (p. 143).

A competência estética é determinante ao nível do estabelecimento do êxito do “encontro dialógico” com arte. O autor refere, a este propósito:

Mesmo pessoas potencialmente capazes de chegar a um tal encontro dialógico nem sempre têm êxito. (...) Nem todos os receptores conseguem que todas as obras de arte lhes falem. É necessário uma chave especial em cada caso. Eu dou a esta chave o nome de competência estética, que implica a capacidade do leitor, espectador, ouvinte para extrair conteúdos de significado de diferentes níveis de profundidade da textura estética de uma produção artística. Esta variável reflecte o

⁷⁶ Cf. Foucault, “Le souci de soi”, de acordo com a obra citada.

nível geral do desenvolvimento estético de uma pessoa, a sua experiência de encontros pessoais com a arte.
(pp. 132-133)

O encontro da pessoa com a arte é, então, sempre mediado por alguma competência estética. Dmitry Leontiev define-a como um factor essencial neste encontro, embora reconheça igualmente como aspectos fundamentais o mundo interior (a estrutura de sentido da personalidade) e as necessidades dominantes com influência ao nível das escolhas individuais dos géneros, estilos, escolas e obras de arte que se encontram. Como factores essenciais, que definem o processo e o resultado do encontro da pessoa com arte, podem destacar-se na competência estética três aspectos que estão interligados:

- a complexidade cognitiva da visão do mundo, sublinhando a capacidade do indivíduo para compreender a ambiguidade e as possibilidades de mudança das coisas;
- o domínio que a pessoa tem das «linguagens» especiais dos vários tipos, géneros e estilos de arte, que implica o domínio de um conjunto de «códigos» culturais (Lotman, 1994), capaz de permitir a descodificação da informação contida no texto artístico, “de modo a traduzir a estrutura de sinais de uma produção artística na língua materna das emoções e significados humanos”;
- o grau de mestria das competências e aptidões operacionais na base da capacidade pessoal para realizar a “desobjectivação de textos relevantes para um determinado texto” (p. 133).

O autor sublinha a importância do desenvolvimento da competência estética como um dos objectivos da educação estética, não deixando de referir que grande parte do público de todos os géneros de arte se situa ao nível mais baixo da competência estética. Contudo, a questão da competência estética não explica na sua totalidade as diferenças individuais do consumo de arte. O autor utiliza explicitamente o termo “consumo de arte”, em cujo contexto inclui um conjunto de variáveis que lhe estão ligadas: recriação, procura de modelos de comportamento, de solução para problemas pessoais, de significado ou de certos estados emocionais fora da vida quotidiana, obtenção de apoio para valores pessoais, suporte para os pensamentos e ansiedades, confirmação da sua visão do mundo, entre outros aspectos.

Segundo o autor, não se deve falar numa «verdadeira» percepção estética, porque existem graus de qualidade que não permitem definir um critério, atendendo às “peculiaridades qualitativas da interacção *pessoa-arte*”, sendo ainda de considerar que “a percepção estética perfeita não ocorre com muita frequência, mesmo lidando com sujeitos sofisticados”. O autor sublinha ainda que “pode existir uma gama completa de contactos entre uma pessoa e uma produção artística, mesmo se este contacto não tem nada a ver com a comunicação estética” (p. 134). Atendendo a este pressuposto, deve admitir-se que uma determinada obra pode desempenhar uma forte função social e pode adquirir popularidade e influenciar eficazmente o público. Uma abordagem individual ao consumo da arte permite-nos admitir que a arte pode ser entendida e compreendida das mais diferentes formas, podendo responder a exigências e expectativas de um determinado tipo de público e escapando, assim, a uma avaliação por critérios estéticos.

Mantendo presente a necessidade de uma distinção entre percepção estética e percepção artística, Dmitry Leontiev conclui que “a percepção artística nem sempre é (e nem sequer como regra) uma percepção estética. Todavia, não devemos excluir do nosso foco de interesse formas não-estéticas de consumo de arte, especialmente ao lidar com os problemas da educação estética” (p. 135). A actividade da percepção permite ao leitor ou ao espectador tornar o conteúdo objectivo de uma obra no conteúdo da sua mente. O autor refere que “nesta actividade criativa da consciência, (...) [ele] segue o caminho traçado pelo autor, recriando o caminho implícito de uma obra de arte através de linhas de orientação explícitas contidas na obra” e, citando Asmous (1961, p. 42) ilustra a ideia do seguinte modo: “dois leitores que se deparam com a mesma obra literária podem comparar-se a dois marinheiros que atiram as suas sondas no oceano. A profundidade que atinge cada um não excederá o comprimento da sua sonda” (p. 139).

Hans-Georg Gadamer (1992) considera a importância da percepção para que a experiência artística possa ter lugar:

percevoir ne signifie pas collectionner toutes sortes d'impressions sensibles différentes, mais «percevoir» (*wahrnehmen*), comme veut le dire la belle expression que nous avons en allemand, signifie «appréhender quelque chose en sa vérité» (*für wahr nehmen*). Ceci signifie bien que ce qui s'offre aux sens, est vu et appréhendé comme étant quelque chose.
(p. 52)

Estão aqui em jogo a capacidade para construir imagens e a capacidade para conceber e compreender: ao ver qualquer coisa, pensar também alguma coisa para poder ver essa coisa. Nesta perspectiva, um exemplo interessante dado pelo autor é o do quadro de Carlos-Quinto de Vélasquez e o modo como pode ser admirado:

Soit les chevaux de Vélasquez: ils sont d'un genre si particulier qu'il faut toujours penser au cheval à bascule de notre propre enfance. On y voit ensuite l'horizon tout lumineux ainsi que le regard de l'empereur de ce grand royaume, ce regard scrutateur de général et d'*imperator*. Quel jeu d'ensemble! Quelle façon de faire naître ici justement ce jeu d'ensemble, ce sens de la perception qui lui appartient en propre! Passerait complètement à côté de ce qui en fait une oeuvre d'art véritable, quiconque demanderait par exemple: ce cheval est-il bien réussi? Voire: la physionomie de Charles Quint, du «souverain», est-elle bien rendue? S'agit-il bien de lui?

(p. 53)

Hans-Georg Gadamer (1992) ocupa-se ainda do *conceito de belo*, reconhecendo-lhe uma multiplicidade de usos ⁷⁷. Entre eles, mantêm-se as résteas do antigo sentido do termo (o que deverá ter sido o seu sentido grego), estando o conceito frequentemente associado à ideia de que qualquer coisa encontra reconhecimento público nos seus usos: “Et nous pensons que cette chose mérite d’être vue et qu’elle est déterminée en fonction de la considération dont elle jouit” (pp. 32-33). É deste ponto de vista que ainda estamos convencidos de que o que determina o belo resulta do seu reconhecimento geral como tal:

C’est pourquoi fait partie du concept de «beau» que nous le ressentions le plus naturellement du monde comme ce à propos de quoi nous ne pouvons demander pourquoi il plaît. Sans relation d’utilité aucune, sans attente d’un profit quelconque, le beau se comble lui-même dans une sorte d’auto-détermination, il respire la joie qu’il prend à se figurer lui-même. En voilà assez pour comprendre le terme.

(p. 33)

⁷⁷ Este autor refere a propósito do belo artístico uma das suas determinações mais antigas: “une chose est belle «lorsqu’on ne peut rien lui ajouter, ni rien lui enlever» (Aristote). Ce n’est pas bien entendu à prendre à la lettre, mais cum grano salis. On peut même inverser cette définition: la densité interne propre à la tension de ce que nous appelons beau se mesure précisément à la marge de variabilité qui lui permet de tolérer qu’on transforme, remplace, ajoute et retranche certains de ses éléments, mais tout ceci ne peut avoir lieu qu’a partir d’un noyau structurel auquel on peut toucher sans faire perdre à cette configuration son unité vivante” (p. 71).

4.2. A standardização do gosto e a massificação das escolhas

Horst Woldemar Janson (1998) considera que “a arte está a tal ponto entranhada no tecido da vida humana que estamos sempre em contacto com ela, quanto mais não seja através das capas das revistas ilustradas, dos cartazes publicitários, dos monumentos históricos ou dos edifícios onde vivemos, trabalhamos ou rezamos” (p. 169). Embora, na maioria dos casos, este tipo de arte represente “o mínimo denominador comum do gosto popular”, sendo de má qualidade, “arte de terceira ou quarta ordem, gasta pela repetição”, não deixa de ser arte, sendo a única de que a maioria das pessoas tem mais experiência. Assim sendo, nela se baseiam as ideias correntes sobre os valores artísticos, o que desoculta parte do problema da avaliação da arte, tornada afinal numa questão de preferência subjectiva, normalmente relacionada com a preferência por aquilo que já se conhece, ou como escreve Horst Woldemar Janson (1998):

Quando se diz «sei do que gosto», essa afirmação corresponde a «gosto do que conheço» e, implicitamente, «rejeito tudo o que é diferente daquilo que conheço». E não se trata, afinal, de um gosto próprio, porque lhe foi imposto pelo hábito e pelas circunstâncias, sem qualquer escolha pessoal.
(p. 16)

A normalização do gosto, da repetição das imagens, da divulgação dos estereótipos estão na base da nossa incapacidade para lhes reagir. Para Horst Woldemar Janson, o problema está em que deixámos igualmente de reagir à arte, acabando por nos mantermos indiferentes tanto a uma obra exposta num museu, como a um quadro ou uma reprodução barata que compramos para decorar a casa, para a qual ninguém olha, possivelmente porque não o merece. O autor reconhece que “olhar para uma obra de arte não constitui tarefa fácil, porque a arte não revela facilmente os seus segredos” (p. 17). Também não é fácil perceber o que leva o homem a criar obras de arte. Certamente, uma primeira razão será a de decorar o mundo à sua volta, “necessidade que faz parte de um outro desejo, mais vasto, não o de recriar o mundo à sua imagem, mas antes o de dar a si próprio e ao mundo que o cerca nova forma *ideal*” (p. 10). Mas arte não se limita à função de decorar, “carregada como está de significado”, pela sua importância simbólica.

Horst Woldemar Janson (1998) considera que o facto de as pessoas misturarem o problema do que é arte com o problema do que é avaliar uma obra de arte, fá-las sentir a distância que os separa dos especialistas. Normalmente, a avaliação mais frequente acaba por ser a que se baseia em critérios de gosto pessoal. “Os especialistas, porém, não formulam regras precisas e o leigo tende a refugiar-se no seu último reduto: «Bem! Lá de arte não percebo nada ... mas sei do que gosto» (p. 15), constituindo esta frase feita um obstáculo ao entendimento entre os peritos e os leigos em matéria de arte. O distanciamento entre o perito e o leigo não valida a ideia de que o leigo nada percebe de arte.

O que acontece, nos casos frequentes em que o receptor tenta reduzir ao mínimo o seu esforço, é que ele se detém, em especial, no enredo e nas emoções, reduzindo a si próprio as possibilidades de alcançar algo de mais profundo, nomeadamente ao nível do significado ou do prazer do estilo. Como assinala Dmitry Leontiev, o que funciona, neste caso, é a aplicação passiva de simples esquemas mentais, sendo todo o processo da percepção atalhado e reduzido. O autor escreve que “seria correcto designar este processo por *quase-percepção*” (p. 141). Caracteriza-o a falta de esforço por parte do receptor para adquirir algo de novo e a preferência pelo reconhecimento do que é já conhecido, sendo-lhe, deste modo, mais fácil identificar a projecção das suas atitudes, valores, vontades e sonhos que não conseguiu realizar.

Esta *quase-percepção* está na base da quase-arte, do ponto de vista deste autor. “A quase-arte industrial não tem qualquer outro conteúdo e significado, excepto o que é directamente dito e/ou representado. (...). A quase arte não exerce qualquer efeito na personalidade, a não ser agradar ou chocar as emoções pessoais” (p. 142). Daí que tornar o enredo vibrante, repleto de emoções fortes e marcado pela previsibilidade constitua o ponto de partida para conseguir atrair um público menos exigente e, por isso mesmo, mais facilmente captável e manipulável.

Deste ponto de vista, Dmitry Leontiev parte para uma nova distinção entre o que designa como “quase-arte” e “verdadeira arte” com base na seguinte dicotomia:

A *arte para as emoções* não contém novos significados. Proporciona reconhecimento em vez de cognição. Nenhum receptor pode receber deste tipo de arte senão prazer emocional transitório (ou outras emoções). O encontro com a quase-arte é semelhante a uma aventura passageira de uma noite.
(p. 142)

A “quase arte” está na origem dos “quase-públicos”, sendo que o mais grave são os seus efeitos, já que não transporta em si nada que possa impelir à capacidade humana de mudar, ao desenvolvimento pessoal e à adaptação criativa de um mundo em transformação.

Os efeitos negativos desta quase-arte não se fazem sentir a todos os níveis, sendo, por exemplo, de reconhecer a sua função recreativa e a importância dessa função mesmo para os intelectuais mais criativos e mais competentes do ponto de vista estético. O seu efeito mais perverso manifesta-se no facto de grande parte do público não conhecer outra forma de «arte», tomando-a como a verdadeira arte. Dmitry Leontiev escreve que “Bertold Brecht observou uma vez que a falta de gosto das massas está mais profundamente enraizada na realidade do que o gosto dos intelectuais” e sublinha, como características do quase-público, “a rejeição de qualquer actividade mental em contornos de arte, o hedonismo, a procura do prazer sem esforço, a prontidão para reconhecer o que já é bem reconhecido, a rejeição do novo, a absolutização das próprias opiniões e juízos (que as massas partilham)” (pp. 142-143).

Hans-Georg Gadamer (1992) serve-se do exemplo do *kitsch*, para sublinhar duas formas de encontro com a arte. No caso da primeira, do encontro apenas resulta aquilo que já sabemos e esperamos; trata-se de um encontro que em nada nos toca, confirmando apenas o que já pensamos, sem qualquer esforço; os objectivos estão jogados à partida:

La première forme est celle où l'on jouit de la qualité de ce qui est connu. Ici, je pense, se trouve le lieu de la naissance du kitsch, du non-art. (...) quelque chose n'est pas de l'art que lorsque cela requiert de nous qu'on participe à la construction de sa configuration en en apprenant le vocabulaire, les formes et les contenus de façon à ce que la communication ait réellement lieu (...).
(p. 83)

Na segunda, o autor retoma o *kitsch* para tratar do “snobismo estético”, que caracteriza o nosso comportamento, em particular no caso das artes da reprodução. Existe uma ignorância completa da mensagem que a obra nos dirige a favor de um momento estético secundário que se relaciona com critérios específicos do gosto:

On va à l'Opéra parce que c'est la Callas qui chante et non pas parce qu'on joue tel ou tel opéra. (...) une telle attitude ne saurait transmettre quelque expérience de l'art que ce soit. (...) L'expérience accomplie d'une oeuvre d'art est précisément celle qui provoque notre étonnement devant la discrétion des acteurs, celle qui fait que ceux-ci ne s'exhibent pas eux-mêmes, mais évoque l'oeuvre, sa composition ainsi que sa

cohérence interne si bien qu'ils la font voir comme une évidence qui n'a pu être voulue.
(p. 83)

Hans-Georg Gadamer chama-nos a atenção para aspectos ligados à arte que a desvalorizam, mas ainda assim merecem ser considerados. Trata-se de manifestações artísticas que convidam à expressão e à comunicação e têm, por isso mesmo, um impacte significativo a nível social e cultural ⁷⁸:

dans notre monde submergé de stimulations intenses et livré à une rage d'expérimentation commercialement guidée (...), il y a sans aucun doute nombre de choses dont on ne saurait dire qu'elles concourent à une véritable communication. Mais il est significatif que nos enfants se sentent le plus d'affinités d'expression, comme si c'était la chose la plus naturelle, avec une musique qui les submerge et les berce ou encore avec un art abstrait dont les formes frappent souvent par leur dépouillement.
(pp. 81-82)

Joaquim Coelho Rosa (2001) detém-se na caracterização do que hoje se designa por “pimba”, caracterizando-o como pura técnica (repetição) sem sentido (criação). Sendo previsível e passível de repetição, é, em consequência disso mesmo, de aceitação fácil e facilmente generalizável:

Tudo no “pimba” está disposto e exposto para o que todos já conhecem e esperam: é mortalmente reactivo. (...) O “pimba” é regressão ao estético sem arte (útil ou bela). É agressão à cultura como criação. O “pimba” é som, mas não é música; é palavra, mas não é discurso. O “pimba” é ruído, não é arte.

Este autor preocupa-se particularmente com a qualidade de sentido da obra. A arte pode ser encarada sob o ponto de vista da «produção da obra» (técnica, processo de repetição, como sublinha o autor, re-produção) e como «construção de sentido», o que envolve invenção, inovação, e o mais importante, criação e recriação da vida ⁷⁹.

⁷⁸ George Steiner (1993) reflecte sobre a globalidade dos conceitos e valores da nossa cultura. Dá como exemplo o que se passa com grande parte da literatura e da música, que conhecida com a facilidade dos meios de exibição electrónicos, passa a ser algo de puramente exterior, sendo que o “o perigo está no facto de o texto ou a obra musical perderem aquilo a que a física chama a sua «massa crítica», os seus poderes implosivos nas câmaras de eco do indivíduo singular” (p. 21).

⁷⁹ Joaquim Coelho Rosa (2001) fala de “novidade” e de “surpresa” da criação associadas à caracterização (hipotética) do belo e, deste ponto de vista, define a arte como “eclosão de existência”, sendo a revelação da “obra bela” a “impressão estética”, o que designa por, “literalmente ser movido por dentro”. O belo inclui assim sempre uma dimensão estética, sendo “substantivo”, objectivo e sensorial e uma dimensão ética que o caracteriza do ponto de vista do que o define como novidade e recriação da vida e da existência em toda a sua plenitude e verdade.

Podemos, finalmente, passar a reconhecer a importância da pessoa (envolvendo as suas motivações, competência estética ou mundo interior), para além do próprio objecto de arte e da situação em si ao nível do processo de compreensão da própria arte, ou melhor, como Dmitry Leontiev (2000) assinala “de um encontro dialógico significativo” (p. 132). O encontro com a arte pressupõe uma aquisição de significados pessoais, que não se limita à descoberta de significados, envolvendo o confronto de dois significados, que devem entrar em ligação de sentido entre si. Os significados semânticos que o receptor consegue extrair da obra de arte (não apenas determinadas emoções superficiais) determina o processo de construção de sentido pessoal. Dmitry Leontiev sublinha que “o que devíamos ensinar é a atitude dialógica para com a arte, a capacidade não apenas de ver o mundo significativo que transcende os meios expressivos, mas também de nos relacionarmos pessoalmente com esse mundo, de nos abrirmos a ele e de nos enriquecermos pessoalmente com os significados aí descobertos” (p. 132). Esta questão leva-nos a retomar o problema da utilidade da arte e a reencontrar o gosto/sabor do belo, entendido como “«prazer de ser»”, assim definido por Joaquim Coelho Rosa (2001): “a luxúria luxuriante da criação de vida na obra bela e a sua partilha no «saborear»”.

4.3. O “valor” crescente da criatividade

De acordo com a Maria Teresa Cruz (1992), a desvalorização ontológica do mundo humano está na base da necessidade da criação de mecanismos de compensação, surgindo o estético na modernidade como “uma espécie de valor de resistência e de salvação invadindo os mais diversos campos da cultura moderna” (p. 50). “O fenómeno moderno da arte e da estética como afirmação da possibilidade de criação e da experiência de outros mundos, neste mesmo mundo”, responderá a esta necessidade de compensação, “nomeadamente através da imaginação e da ficção, pelas quais a arte começa por se definir” (p. 50). Assiste-se à disseminação da importância do valor da imaginação, da criação, da ficção, aplicado não só ao campo da arte, mas a diferentes esferas da vida, incluindo gestos, comportamentos, atitudes e objectos correntes e do quotidiano:

A criatividade torna-se um valor cultural obsessivamente presente, o ser-se imaginativo um *must* do homem e da cultura, e os “criativos” um batalhão de novos artistas emergindo em práticas que aspiram constantemente ao reconhecimento do seu parentesco com a arte: o design, a moda, a publicidade, a decoração, o artesanato, etc... (...) Os próprios domínios aos quais o estético tradicionalmente se opunha, como o técnico e o científico, parecem assimilar também hoje, com quase naturalidade, elementos como a criatividade e a ficção.
(pp. 50-51)

Quando se fala em criatividade, há uma tendência para se pensar em educação artística e vice-versa. Contudo, devemos manter presente que a criatividade não se esgota na educação artística, assim como a educação artística compreende muitas outras dimensões para além da criatividade. Diremos, então, que a educação artística se relaciona com a criatividade, mas compreende fundamentalmente toda uma concepção de vida e do mundo, sendo, deste ponto de vista, determinante para a sua compreensão e construção. Podemos aqui recordar que Carl Rogers (1985) escreveu, faz muito tempo, o que ainda se mantém actual:

a adaptação autenticamente criadora parece representar a única possibilidade que o homem tem de se manter ao nível das mutações caleidoscópicas do nosso mundo. Perante as descobertas e as invenções que crescem em progressão geométrica, um povo passivo e tradicional não pode fazer face às múltiplas questões e problemas. A menos que os indivíduos, os grupos e as nações sejam capazes de imaginar, de construir e de rever de uma forma criadora as novas formas de estabelecer relações com essas complexas mutações, as sombras irão crescendo. A menos que o homem possa realizar uma adaptação nova e original ao seu ambiente, tão rapidamente quanto a ciência altera esse ambiente, a nossa cultura está em perigo de perecer. Não serão apenas as desadaptações pessoais ou as tensões de grupo que representarão o preço que teremos de pagar por essa ausência de criatividade, mas a aniquilação das nações”.
(p. 300)

Para Maria Teresa Cruz (1992), o único modo de manter a arte instituída será então uma atitude que visa a sua permanente institucionalização, mantendo presente que a experiência estética é marcada por aquilo que funda a noção de experiência: que é preciso fazê-la, para assim podermos ir percebendo do que se trata. À arte fica assim reservado um lugar cativo na vida, mas dificilmente definível, a não ser por aquilo que lhe vai conferindo definição. Este sentido está bem patente nas palavras da autora que assim escreve:

É talvez claro que, se se tornou cada vez mais difícil falar da arte, é ainda por causa dela, da sua relação íntima à experiência e à cultura, que às vezes se fala, com a convicção sincera de que, como dizia Hölderlin: «o que fica, os poetas o fundam».
(p.60)

Nota Conclusiva

O contacto com a arte pressupõe uma comunicação profunda. Este tipo de comunicação pressupõe abertura e mudança, envolvendo a nossa capacidade de olhar para uma obra como se de uma janela para o mundo do artista se tratasse. O artístico e o estético aproximam-se com base nesta relação que envolve o objecto e o sujeito no acto de percepção, pressupondo um encontro entre dois mundos, o cognitivo e o afectivo.

A linha de construção da pessoa, que escolhemos seguir, dá ênfase à ideia de que o que fundamentalmente define a educação/formação é o carácter de processo permanente da própria abertura humana à existência. Esta perspectiva, quando associada à educação artística, leva-nos a pensar na arte (tal como na escola) relacionando-a com a possibilidade de valorização da compreensão humana da realidade, o que acrescenta à teoria que liga a arte à expressão novas dimensões. Do que se trata, nesta perspectiva, é da possibilidade de construção de novos modos de ver e avaliar a realidade, o que implica diálogo e um determinado trabalho mental no decorrer da interacção com a arte, exigindo muito, mas prometendo muito. Este trabalho é condição essencial para o desenvolvimento pessoal, abrindo vastas possibilidades de aprendizagem e transformação. Esta atitude de diálogo implica mais do que a capacidade para vermos o mundo significativo, que transcende os meios expressivos, pressupondo a aprendizagem de como nos relacionarmos pessoalmente com eles, de a eles nos abrirmos, e de nos enriquecermos com os significados assim descobertos.

A educação artística justifica-se num contexto educativo que admita que é importante que sejamos capazes de construir esteticamente a nossa existência, pela interpretação do que está por detrás do que se nos apresenta. Neste processo influi a nossa subjectividade, tanto quanto a nossa racionalidade, recriando novas relações com os objectos e com as pessoas, renovando o mundo, dando-nos a possibilidade de assim nos transformarmos e intervirmos no mundo de forma significativa e construtiva.

A escola não pode ficar indiferente à importância da sensibilidade na construção do conhecimento, bem como à importância da empatia e do prazer no

processo de aprendizagem, devendo ainda reconhecer que o gosto pelo contacto com as pessoas e com os próprios objectos (os do mundo físico e os do intelecto) e a satisfação pela descoberta podem ter um papel determinante. Esta será uma escola de possibilidades, como mais adiante iremos debater.

O mundo actual e as expectativas que traz consigo não se compadecem com uma inteligência parcelar, fragmentada, e com uma compreensão da realidade orientada por modelos rígidos e segmentados. A “tête bien faite”, que Morin defende no seguimento do pensamento de Montaigne, depende de tudo isto, de um reconhecimento do mundo e do seu conhecimento, construídos com base no pensamento e nas emoções, na razão e na emoção, no sentir da vida e no entendimento de que tudo é falível, de que nada é perene, e de que é preciso encontrar soluções que nem sempre estão conforme o que é esperado. Do que se trata em educação artística é, em primeiro lugar, do que une os homens na construção da sua humanidade e os coloca no caminho da construção do conhecimento e do conhecimento de nós .

Edgar Morin (1999) sublinha a importância de uma inteligência geral, da capacidade de problematizar e de colocar em relação os conhecimentos, e propõe que ao novo espírito científico se venha a juntar a cultura das humanidades, capaz de favorecer a abertura sobre todos os grandes problemas, a capacidade de reflectir, a de abraçar todas as complexidades humanas, a de meditar sobre o saber e a de integrá-lo na sua própria vida com o objectivo de, como salienta, “mieux éclairer corrélativement la conduite et la connaissance de soi” (p. 36).

George Steiner (1993) usa a palavra «encantar» para os desígnios da poesia, da música e das artes, sublinhando que “não devemos arrancar nunca a esta palavra a sua aura mágica”, “o seu intento é instruir-nos com o enigma inviolado da alteridade das coisas e presenças vivas”. Acerca da nossa condição humana e do modo como somos face a essa condição, o autor escreve que “a pintura, a música, a literatura e a escultura sérias tornam sensíveis para nós, como nenhum outro meio de comunicação, a instabilidade e a estranheza sem remédio, desabrigadas, da nossa condição”. As artes falam-nos de nós próprios, para além do que sabemos de nós e da nossa necessidade de comunhão:

Há instantes essenciais em que somos estranhos a nós próprios, vagueando às portas da nossa própria psique. Batemos às cegas às portas da turbulência, da força criadora, da inibição na terra incógnita do nosso próprio ser. (...) as artes dizem a obstinação do impenetrável, do absolutamente estranho com que

deparamos no labirinto da intimidade. (...) somos nómadas assombrados pela comunhão.
(p. 129)

Finalmente, devemos considerar que a dimensão da satisfação é também fundamental para o desenvolvimento das nossas vidas e dos aspectos ligados à sua qualidade.

CONCLUSÃO

Nesta Parte abordámos os seguintes temas:

- o estético e o artístico, no geral, e nas abordagens das artes em educação;
- a definição para os conceitos de educação e de educação artística e a sua articulação;
- o reconhecimento do valor das artes em educação, ao nível da construção da pessoa, e na sociedade em geral, e as implicações daí decorrentes na organização de uma concepção diferente de educação e de escolaridade.

A ideia central foi a de que arte e educação se interligam numa mesma linha: a que as compromete com a construção da pessoa.

Resumindo, nesta Parte II, procurámos compreender o que se deve entender por educação estética/artística e qual a sua relação com a educação, para que, na Parte III do estudo, possamos afirmar que uma educação ou é estética (e artística) ou não é educação, reflectindo ainda sobre as implicações desta perspectiva ao nível de uma concepção diferente de escolaridade.

Nesta Parte concluímos que existem múltiplas formas de aproximação ao tema da educação artística/estética quer na legislação, quer na literatura, havendo, no primeiro caso, a salientar a desarticulação entre os diplomas e demais documentos, e, no segundo caso, a multiplicidade de teorias fundadas em múltiplas formas de abordagem. As propostas sublinham, no geral, a importância de uma educação artística, ao nível da formação dos jovens, defendendo, com diferentes matizes, uma vinculação das artes na escola, nomeadamente, ao nível da organização curricular e dos planos de estudos, e na vida das pessoas.

Concluímos ainda que as abordagens das artes em educação, a inscrição social das artes e as orientações técnico-normativa a favor das artes têm, em grande medida, favorecido a sua desvalorização geral, ao sublinharem as visões “expressionísticas” já referidas ⁸⁰, assim como a ideia das actividades artística como

⁸⁰ Estas perspectiva, essencialmente apoiadas em teorias vindas das áreas da psicologia, da psicoterapia à psicologia do desenvolvimento (com Carl Rogers e Jean Piaget, por exemplo), e desdobradas em diferentes versões, foram, como vimos, concomitantes ou deram lugar a teorias que colocam a ênfase nos aspectos associados, no geral, à importância de uma educação para os valores culturais, para a importância dos contextos culturais de referência, - uma educação cultural -, ou nos aspectos que se ligam à necessidade de formar cidadãos criativos, aptos a definirem o seu

actividades de complemento e de carácter acessório, no sentido do preenchimento criativo e enriquecedor de tempos livres e lacunas curriculares, ou ainda como factor atenuante e apaziguador em situações de desigualdade social, de desenvolvimento cognitivo de alunos com dificuldades de aprendizagem ou de alunos pertencentes a meios socialmente desfavorecidos, funcionando a arte como promotora de bem-estar e felicidade .

Uma das ideias centrais em defesa das artes tem sido a de que os sistemas educativos devem procurar formas de favorecer o equilíbrio psicossocial dos alunos e criar condições para o desenvolvimento das suas potencialidades individuais. A concretização desta filosofia passa pelo desenvolvimento de estratégias que incentivem a expressão de cada um, funcionando ainda o sentido estético, de acordo com algumas perspectivas, como elemento constitutivo da percepção e do conhecimento, fundando a faculdade estimuladora do interesse para a compreensão da realidade que lhe é exterior.

Outra das conclusões foi a de que, do ponto de vista institucional e das políticas educativas, releva uma visão instrumentalista que caracteriza, no geral, a fundamentação da necessidade de uma educação artística. Neste caso, a necessidade de uma educação artística justifica-se, na medida em que pode favorecer o preenchimento dos tempos livres e contribuir para a manutenção da qualidade de vida. Se a educação artística aparece, frequentemente, como factor de estímulo personalizante, em outros casos, surge-nos ligada a situações desviantes, de dificuldades de aprendizagem, de integração escolar, em particular, quando se trata de escolas em que existe um elevado número de alunos provenientes de contextos desfavorecidos e com índices consideráveis de violência, ou em contextos caracterizados pela multiculturalidade. A educação artística toma ainda a forma de reforço ou de superação de lacunas, nos casos de difícil resolução na aplicação da flexibilização curricular e nos casos de necessidade de preenchimento de tempos livres. Mais recentemente, a capacidade de comunicar está especialmente ligada ao cumprimento de uma das principais exigências da sociedade de informação, razão pela qual é importante desenvolvê-la, o que deverá estar previsto nos planos de ensino.

percurso pessoal de forma criativa, atendendo às potencialidades da sociedade actual, capazes de um bom desempenho a nível profissional, atendendo a um potencial criativo que é possível desenvolver e para o qual há que educar os jovens, cabendo à escola essa tarefa – uma educação para a criatividade.

Ainda assim, sendo reconhecidamente importante para o desenvolvimento global dos alunos, mas não podendo servir o raciocínio lógico, rigoroso, dito científico, uma educação artística inscreve-se no campo das preocupações secundárias relativamente à formação dos jovens. Este fenómeno é também consequência, entre outros factores, da indefinição que a arte detém na cultura e na própria sociedade.

A criatividade tem funcionado como um forte argumento na defesa da inscrição artes nos currículos e, em geral, em educação. Uma parte significativa das teorias abordadas relacionam a criatividade com a possibilidade de estabelecer relações mais harmoniosas com o meio e ao desenvolvimento de uma personalidade integral e integrada. Algumas destas teorias associam-se a uma educação para as emoções, sublinhando os aspectos do equilíbrio entre o desenvolvimento emocional e o desenvolvimento cognitivo e da prevenção de disfunções comportamentais. Em algumas abordagens a criatividade funciona ainda como impulsionadora do desejo de conhecer, podendo constituir um estímulo para o estudo e para a aprendizagem. A criatividade pode ainda ser vista como a tendência do homem para se realizar a si próprio, tornando-se no que em si é potencial. Algumas teorias sublinham a importância dos contextos culturais na aprendizagem. Muitas das expectativas em torno da criatividade e das artes ligam-se à necessidade de reconhecimento dos aspectos que marcam uma determinada cultura, como garante, nomeadamente, da identidade cultural e da compreensão da diversidade. Outras visões colocam a ênfase na importância de criar condições para fazer face aos desafios da sociedade actual, estando uma educação fortemente implicada na procura de respostas a vários níveis, nomeadamente a nível económico, tecnológico, social e pessoal. A defesa da necessidade de desenvolvimento de todos os talentos humanos, entre os quais, as capacidades para imaginar, criar, inovar, relaciona-se com a ideia de que indivíduos mais criativos garantem sociedades mais criativas e dinâmicas, podendo estas qualidades reverter em benefício, não só a nível individual, mas também a nível económico-social.

De acordo com algumas perspectivas, o desenvolvimento das sociedades depende de uma aposta diferente em educação, o que implica o reconhecimento das potencialidades ligadas às artes e às humanidades, valorizando-se ainda múltiplas formas de inteligência e as competências, que não se relacionam exclusivamente com o raciocínio verbal e matemático. As “pessoas” em causa, nas visões mais instrumentalista da educação, são os indivíduos treinados para fazer face aos

desafios de uma sociedade que se vê, cada vez mais, como “sociedade do conhecimento” e de “educação e formação ao longo da vida”.

Retomando o problema do aspecto essencial da definição do que é estético e artístico, devemos novamente pôr em evidência o que entendemos dever sublinhar como central para o nosso estudo no que se prende com esta questão, ou seja, o aspecto que marca o artístico como estético é o que marca a arte como exercício de expressão e também de expressividade.

O aspecto da expressividade, que, anteriormente, referimos como sendo aquilo que diz respeito ao impacte da obra em nós e a esse resultado, justifica a importância de investirmos na percepção, entendida como assimilação de estímulos, atribuindo-lhes um significado, sendo sempre possível reinventá-los e criar irrealidades que são, mais uma vez, os seus próprios estímulos; na intuição como uma sabedoria que orienta, como percepção intuitiva capaz de apreender a essência das coisas, através da articulação de relações e significados, constituindo um meio conhecimento, tal como a sensação, o sentimento e o pensamento; na concepção como condição da nossa compreensão e da nossa referência ao mundo.

Para a arte, não nos interessou encontrar uma definição (até porque não existe “uma definição”); interessou-nos antes considerar as diferentes definições para o conceito, sublinhando a ideia de que em todas elas existe um fio condutor na procura de um caminho para a arte no cruzamento com a vida.

Num mundo massificado, a arte pode, assim, começar por encontrar uma primeira definição na contradição expressa no que a liga à vida através dos produtos da não arte. Esses produtos são o resultado da massificação das escolhas e da standardização do gosto, que fundam a principal relação da arte com as emoções imediatas, standardizadas, e o apego excessivo ao sentimento. Numa linha de desenvolvimento pessoal, há que distinguir a arte para as emoções da arte para a personalidade. A arte para as emoções, entendida neste sentido, pode ser um obstáculo à capacidade humana de mudança. Para que haja desenvolvimento pessoal, há que estabelecer diálogo entre o cognitivo e o afectivo, e quando se estabelecem relações com a obra de arte, todo o contexto de vida está envolvido.

A arte e a educação artística podem funcionar como mediadores no processo de construção do nosso conhecimento, entendido também como definição de uma postura em face da vida e do mundo. Atendemos, neste sentido, aos aspectos essenciais que envolvem a relação do homem com a arte e a tornam significativa do ponto de vista do desenvolvimento pessoal.

A concepção de educação de que partimos admite um esquema, no qual o contacto com a arte se relaciona com o processo de construção da pessoa. Esta perspectiva, que é válida para a educação em geral, funda igualmente a de educação artística, entendida como estética. O aspecto central a considerar, quando se fala de educação artística, deve ser, então o da ligação à estética, do ponto de vista do que a define em termos da possibilidade de fazer experiência estética, de mobilizar sentimentos e sensações, emoções, afecções e fundamentalmente, a capacidade para construir sentido. Esta perspectiva envolve o cognitivo, tanto quanto o afectivo, o sensível, tanto quanto o intelectual. Nesta perspectiva, uma educação artística inscreve-se na linha da transformação pessoal, implicando um forte argumento a favor da inscrição das artes em sociedade e em educação, o da importância de um trabalho estético de auto-produção e de produção da vida.

O conceito de desenvolvimento pessoal emerge, assim, na sua ligação ao desenvolvimento humano, considerando que este depende do alargamento das possibilidades de escolha e de acção de cada pessoa, o que pressupõe, para além de um conjunto de factores essenciais à sobrevivência e à subsistência, um investimento da educação na construção da pessoa. A construção da pessoa relaciona-se aqui com a possibilidade que lhe é dada no sentido de ser sujeito da sua própria aprendizagem e sujeito no mundo, autor da sua própria vida e do seu processo de construção pessoal. Este ponto de vista considera a importância da abertura permanente ao processo de construção da existência, valorizando a liberdade e a dignidade humanas, sendo que a actividade do pensamento, o seu exercício crítico e criativo, e a procura da compreensão do que nos rodeia e da nossa condição de humanidade são aspectos essenciais nesse processo.

Nesta procura de uma ligação da educação artística ao desenvolvimento pessoal, não nos interessou fazer valer uma escola de valores ou definir valores para a escola; há antes que desenhar vias, sendo uma delas, uma das possíveis, a educação artística, numa escola de possibilidades. Não diremos que a educação artística é condição *sine qua non*, nesta escola de possibilidades; diremos antes que é também, ela própria, uma possibilidade. Esta concepção pode levar-nos a questionar a própria educação, sendo aqui que, quando questionamos as potencialidades da educação artística, apontamos para este caminho.

PARTE II – CONTEXTUALIZAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO E OS NOVOS PAPÉIS DA ESCOLA NA SOCIEDADE ACTUAL: CONHECIMENTO/COMPETÊNCIAS E CONSTRUÇÃO DA PESSOA

INTRODUÇÃO

L'Éducation doit contribuer à l'auto-formation de la personne (apprendre et assumer la condition humaine, apprendre à vivre) et apprendre à devenir citoyen.

Edgar Morin

A perspectiva principal em que se baseia esta Parte antecipa um aspecto central do nosso estudo – o da possibilidade de uma nova concepção de educação, fundamentalmente centrada na pessoa. O debate em torno das competências, em geral, e das competências transversais, em particular, está na base da discussão relativamente a este aspecto e funciona como ponto de intersecção no debate acerca da educação artística, fundamentando a ideia de que toda a educação é artística, sob pena de não ser educação. Este ponto de vista funcionará como um ponto de convergência dos debates posteriores acerca dos contributos de uma educação, fundamentalmente de acordo com as linhas enunciadas na análise sobre as competências, avançando com os aspectos que orientam os desenvolvimentos na Parte III e que sustentam as conclusões finais.

Esta Parte II cumpre o segundo objectivo específico do estudo e está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo centra-se nas questões ligadas aos recentes desenvolvimentos na área da educação em geral, e sobre a construção do conhecimento, antecipando as potencialidades de uma educação artística, a este nível. O capítulo dois trata aborda a problemática das competências e a das competências transversais, em particular, mantendo presente o novo quadro proposto para a educação. O terceiro capítulo avança com uma concepção diferente de educação e de escolaridade, retomando os seus fundamentos e assentando nas novas perspectivas.

As abordagens teóricas na literatura mais recente concebem a educação, fundamentalmente como um processo dinâmico de construção da “pessoa”, atendendo a todas as suas dimensões e encarando a educação, deste ponto de vista, como condição de liberdade e dignidade humanas.

Uma nova concepção de escolaridade tem vindo a afastar-se progressivamente da ideia de escolarização, na linha da divulgação de um capital de conhecimentos adquiridos e a preservar, da difusão de normas de conduta e de valores, com vista à obtenção de determinados efeitos a nível social. À aprendizagem são atribuídas novas dimensões: a de processo e a de apropriação, envolvendo não apenas o objecto do conhecimento, mas comprometendo igualmente o sujeito, capaz de integrar no seu mundo interno os dados fornecidos do exterior. Conhecer é também conceber. Valorizam-se a racionalidade e a subjectividade, a razão e a emoção, o pleno uso da inteligência, as aptidões gerais do espírito, capazes de facilitar o discernimento e a compreensão necessários face à complexidade das situações.

Da educação espera-se que possa, finalmente, recuperar as dimensões emocionais e afectivas, que a própria sociedade fez, entretanto, fragmentar; fala-se numa escola onde haja cada vez mais lugar à criatividade, à autonomia e liberdade, e simultaneamente às relações próximas e de cooperação. Neste novo contexto, seria de esperar um estatuto diferente para a cultura das artes e das humanidades, mas o que continua a distanciar a escola das artes é precisamente o que deveria ser a preocupação central de toda a educação, ou seja, a de construir a pessoa, assegurando as condições necessárias ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Um dos problemas fundamentais da escola e da educação coloca-se ao nível dos compromissos, que lhe advêm das expectativas da sociedade perante a própria educação. As garantias de desenvolvimento, de bem-estar e progresso social surgem-nos directamente ligadas a estas expectativas. A vocação da educação para a socialização, no sentido da adaptação social e das respostas às necessidades decorrentes de outros interesses ⁸¹ explica a difícil vocação da escola para as áreas das artes.

⁸¹ Jacques Ardoino, 1996, fala na educação posta ao serviço do mercado do trabalho, da adaptação à sociedade, da formação do carácter.

Capítulo 1 – A Visão Antropocêntrica da Educação e do Desenvolvimento e a Importância do Desenvolvimento de Competências

Quand l'élève résoud un problème, il ne peut se contenter de procédures régulières et économiques que l'on nomme des algorithmes et qui sont saturées d'épistémè. Il lui faut aussi faire appel à sa vie et au sens qu'il donne aux êtres mathématiques. Il va donc faire jouer, avec plus ou moins d'intensité et plus ou moins longtemps, d'autres processus qui partent davantage de l'intérieur de lui-même. Plus flous, plus courts et plus mêlés dans leurs finalités, on les dit heuristiques. Parce qu'il s'agit de trouver par soi-même, de construire l'Eurêka de son résultat propre. Un Eurêka qui finira, sans doute, par être épuré pour être rendu acceptable par la communauté. Il faut pour cela que l'enseignement s'en donne le temps et varie ses méthodes pour les approcher.

Georges Lerbet

Nota Introdutória

A ideia central deste capítulo é a de que a escola e a educação devem estar, prioritariamente, empenhadas na construção da pessoa, o que pressupõe uma atenção especial a todas as componentes de formação implicadas nesta dimensão.

A liberdade de cada um de nós estará não tanto na possibilidade de cada um se expressar livremente, mas sobretudo na possibilidade de ser ele próprio a compreender o mundo, de comunicar e de se projectar. Para que isso aconteça, é necessário que seja capaz de olhar de si para si, devendo ainda ser capaz de apreciar, interpretar e entender o contexto e a complexidade das situações e das relações. Este tipo de actividades envolve conhecimentos, determinadas capacidades e competências e mobiliza a inteligência geral. A actividade do pensamento, essencial ao exercício da inteligência, envolve o sensível e o intelectual, fundando a importância da sensibilidade como registo da inteligência e condição humana de compreensão do mundo. A construção do conhecimento, liga-se, assim, também ao desenvolvimento da sensibilidade, o que compromete a educação e a escola com uma componente de natureza cognitiva, emocional e sócio-afectiva. Esta perspectiva funda a ideia de que a educação e a escola devem, fundamentalmente, assegurar as condições necessárias para a construção da pessoa, na sua globalidade, o que está muito para além da sua tradicional função de transmissão de

conhecimentos e de uma concepção de formação orientada pelo primado do raciocínio lógico dedutivo, matemático, dito rigoroso, pela importância dada exclusivamente ao desenvolvimento de competências específicas e técnicas, assim como, no geral, de uma abordagem técnico-normativa dos problemas da educação e da formação, assente numa visão segundo a qual, face a determinadas condições, são de esperar certos resultados.

Toda a educação deve empenhar-se, fundamentalmente, na construção do conhecimento que resulta de processos que mobilizam a actividade do pensamento e a compreensão. Esta construção do conhecimento deve fazer-se, mantendo presentes todas as dimensões que estão implicadas na construção da pessoa: a cognitiva, a emocional e sócio-afectiva. Uma concepção de educação e formação voltada, essencialmente, para a construção da pessoa pressupõe a abertura a outras áreas menos consagradas, entre as quais se incluem a das artes, o que releva a importância de uma educação artística.

A arte e a educação artística entram numa linha de construção da pessoa não apenas por via do desenvolvimento da personalidade, mas fundamentalmente por via da construção do sentido e da compreensão, como condição essencial para a abertura a um processo permanente de construção da existência. Uma educação artística compromete a razão e a emoção, mobilizando o sentimento e o pensamento, o sensível e o intelectual no processo de construção da sensibilidade. A sensibilidade é um registo importante da inteligência, que cabe à escola ajudar a desenvolver. Para além de conhecimentos relacionados com as técnicas e com os métodos, assim como determinadas competências específicas, a educação artística envolve processos que implicam tanto o intelecto, como o afecto, processos de escolha e decisão, fazendo apelo, para além do que define a nossa inscrição sociocultural, a uma ampla compreensão do mundo e da nossa existência humana.

Os argumentos a favor de uma nova concepção de educação e de escolaridade, pressupõem uma compreensão do quadro geral em que se inscreve a relação educação/desenvolvimento na sociedade actual. A relação entre a construção do conhecimento e a construção da pessoa é outro aspecto central a considerar. Este é o quadro geral que contextualiza a nossa proposta que vai no sentido da construção de uma nova concepção de escolaridade, na qual uma educação artística tem um papel importante a desempenhar.

1. A relação arte/educação no contexto da sociedade actual

As conclusões que apresentámos acerca da situação das artes nos contextos dos sistemas educativos de alguns países europeus permitem-nos perceber a dificuldade em situar a arte na educação formal e em elaborar um projecto capaz de inscrever as artes no currículo de forma articulada e consistente. Em primeiro lugar, existe uma clara indefinição em torno das artes, do seu papel e das expectativas da educação em face das artes. Este é um dos aspectos que nos pode levar a ponderar se o problema está em procurar inserir as artes no currículo, ou se estará em questionar uma educação artística tal como é entendida. Outros aspectos levar-nos-ão a considerar que do que se trata, quando se fala em educação artística, é fundamentalmente de questionar a educação.

Um outro aspecto central do debate acerca das artes e do seu papel no mundo actual, remete-nos para o conjunto de expectativas criadas em torno da educação, que passa pela importância do investimento na criatividade e na preservação dos valores e das identidades culturais das sociedades contemporâneas como condição da sua afirmação. A criatividade surge, neste contexto, como parte de um processo que vê na construção do homem criativo possibilidades mais alargadas de resposta às situações, cada vez mais imprevisíveis, que caracterizam o mundo em geral, os contextos sociais e profissionais.

A associação da criatividade às artes (e vice-versa), e, consequentemente, das artes ao desenvolvimento das sociedades, tendo a educação por intermediário, surge de forma quase espontânea e bastante oportuna. A ênfase está na necessidade de formar pessoas capazes de se adaptar criativamente e com flexibilidade aos desafios da sociedade actual. Ken Robinson (1997) refere que “promoting creativity is linked with a growing recognition of the need to develop the capacities of adaptability and flexibility in young people” (p. 28). O autor escreve ainda a este propósito, com base no contributo de Jones (“Education in a Changing Europe: Charles Gittins Memorial Lecture”, 16 March 1992, University College of Swansea, p. 10, conforme referência do autor):

A key theme is a growing recognition that the most fundamental resource of any nation is the talents and abilities of its people. The concept of human capital and of human resource development informs many national educational policies. There is a growing consensus in Europe, «...as in other parts of the world, that so-called ‘intangible capital’ is the most valuable resource of advanced economies, without

which the natural endowments of nations, their financial power and fixed capital will become dwindling resources ... no grouping of nations can nowadays claim to have achieved a high quality of growth if significant elements of its human potential remain untapped or under-utilized».
(pp. 27-28)

Um dos aspectos que estão na base da importância dos contextos culturais na aprendizagem é o problema do poder crescente dos multimídia e dos seus apelos excessivos, que limitam a inteligência do homem, o entendimento da complexidade da existência humana, a sua consciência e, em consequência disso, a verdadeira compreensão do que é a humanidade. A associação das artes ao desenvolvimento da cultura das sociedades e das pessoas, à importância do (re)conhecimento da cultura tradicional pelos jovens e, simultaneamente, à importância da aproximação a outras culturas são outros aspectos centrais que marcam o papel das artes do ponto de vista do desenvolvimento individual e da promoção da cultura, atendendo à importância da identidade e da diversidade cultural. A promoção das artes, nesta perspectiva, funda-se em uma nova concepção dos papéis da educação, atendendo a um contexto que é o das sociedades e o do lugar dos indivíduos nessas sociedades. Ken Robinson (1992) sublinha a este propósito:

The roles of the arts in individual development and in the promotion of cultural exchange and understanding are at the heart of the agenda for education as a whole that we should be developing for the 21st century. (...) We should be developing forms of education which look forward rather than back: forms of education which take account of the world we are trying to create with and for our children that recognize the role of the individual in our society at large and the roles of our different societies in the international and inter-cultural contexts of the next century.
(p. 37)

Ken Robinson (1992) define uma educação cultural de acordo com alguns parâmetros. Trata-se de uma educação que deve ajudar as crianças a compreender a diversidade cultural, dando-lhes a possibilidade de contactarem com ideologias e valores diferentes dos da sua cultura; é uma educação que coloca a ênfase na relatividade cultural ou na diferença, ajudando-os a clarificar e a antecipar os seus próprios valores e os valores e atitudes dos outros; trata-se de uma educação que promove uma perspectiva cultural através da relação entre ideologias contemporâneas e as circunstâncias e desenvolvimentos dos quais emergiram.

Esta perspectiva opõe-se à de que as artes têm na sociedade um papel secundário, uma vez que, funcionando basicamente como entretenimento, não asseguram os aspectos da sobrevivência do dia-a-dia. Uma das ideias na qual se

funda este ponto de vista é a de que apenas os bons resultados académicos asseguram boas condições de vida. “Académico” tem-se mantido como sinónimo de “intelectual”, o que não se ajusta ao estatuto tradicional das artes. Grande parte das obras de arte são inacessíveis à maioria das pessoas, até por falta de divulgação. É assim que a arte, na perspectiva da cultura, tem permanecido associada a modos de vida elitistas. Por outro lado, os artistas estão normalmente conotados com a marginalidade, o que confere à arte um estatuto periférico relativamente às outras áreas da acção e produção humanas. Acresce a este aspecto, o facto de que o que é divulgado pelos meios de informação e comunicação, e considerado como artístico, se rege pela estandardização que leva à normalização do gosto e à sua massificação.

Ken Robinson (1997) assinala a importância de considerarmos a cultura como parte da vida quotidiana e refere uma das recomendações da Eurocult’s (UNESCO, 1972, Helsínquia):

Culture is not merely an accumulation of works and knowledge which an *élite* produces, collates and conserves in order to place it within reach of all, or that people rich in its past and its heritage offers to others as a model which their own history has failed to provide for them ... culture is not limited to access to works of art and the humanities; it is at one and the same time the acquisition of knowledge, the demand for a way of life and the need to communicate ... it is not a territory to conquer or possess but a way to behave towards oneself, one’s fellow and nature. (p. 19, quoted in Dupuis, 1995, p. 118)

Philippe Perrenoud (1999) considera, de forma interessante, e de um ponto de vista antropológico, uma definição de cultura como um conjunto de saberes, valores e símbolos que permitem aos seres humanos pensar o real, construir sentido, participar e situar-se no universo, mantendo presente o aspecto da relacionalidade ao outro. Cada ser humano tem a possibilidade de participar em uma ou várias culturas, independentemente da sua condição.

O problema da definição de uma concepção de cultura geral, no âmbito dos sistemas educativos, coloca-se, do ponto de vista do autor, porque estamos divididos entre uma concepção elitista e uma concepção antropológica de cultura; a escola acaba por sublinhar as diferenças:

On sait que la musique, la littérature, les arts graphiques enseignés dans les écoles restent très largement solidaires de la conception de la culture de classes dirigeantes des pays développés. On assiste certes à des tentatives d’ouverture à la pluralité des langues et des cultures, aussi bien à l’intérieur d’une société qu’à l’échelle de la planète, même si elles sont encore fort timides. Le système éducatif

n'a plus aujourd'hui une conception claire de la culture générale à transmettre. Sans doute parce que nous sommes écartelés entre une conception *élitiste* de la culture et une conception *anthropologique*. La culture avec C correspond à ce que la classe dominante considère LA culture, celle de l'élite, qui fait la part belle aux "humanités", aux sciences et aux arts, une petite place aux techniques et presque aucune aux savoirs de la vie quotidienne. L'ennui est que cette culture exclut tous ceux qui ne trouvent pas à l'école le prolongement de leur univers familial. Sa gratuité est un signe d'appartenance pour les uns, une inaccessible étoile pour les autres. Et ceux qui n'accèdent pas à cette culture d'élite sont réputés "incultes".
(p. 8)

J. Ulbricht (2002) apresenta várias propostas de aproximação das artes à sociedade, devendo a escola funcionar como promotora dessa aproximação. O autor trata o problema da educação artística, nos Estados Unidos, fundamentalmente do ponto de vista da relação da arte e da educação artística com a comunidade. Assim, sublinha o facto de que, apesar de a maioria das pessoas acreditar que a educação artística é importante, muitas escolas continuam a ignorá-la. Além disso, poucas pessoas vêem necessidade de se envolverem no desenvolvimento da educação artística. Os próprios professores não se reconhecem grandes responsabilidades a esse nível.

Este autor faz notar que, de um modo geral, o que as famílias ambicionam é que os seus filhos sejam bem sucedidos intelectual e financeiramente, ou melhor, que consigam entrada em instituições prestigiadas, concluindo cursos superiores com êxito e adquirindo as competências necessárias para um bom desempenho profissional. Esta situação determina uma relação que opõe o valor social das artes ao seu valor do ponto de vista económico. O facto de ainda não ter sido reconhecida qualquer relação entre os efeitos positivos das artes no sucesso académicos nas áreas não relacionadas com as artes, não beneficia a situação ⁸². A vida actual orienta-se pelo que determina a sobrevivência do dia-a-dia, pelo que determina efeitos imediatos, ou a curto prazo, nas nossas vidas: "Today survival means a long life in the present. In our democratic society, day-to-day survival and entertainment take precedence. (...) high test scores are perceived to ensure a good life" (p. 8).

Outra forma de promover o valor das artes e de uma educação artística seria a de facilitar mais informação acerca das carreiras possíveis nas áreas das artes, especialmente nas áreas relacionadas com as novas tecnologias: "this would add students' understanding of the many worlds of art and might lead to future art endeavors. Besides the obvious expressive and commercial art careers, students

⁸² O autor remete-nos para a investigação de Ellen Winner – Winner & Cooper (2000).

would find that they could put their art skills to work in many art-related or art-support vocations that can be found in government, hospitals, museums, schools, and industry”. Para além deste aspecto da ligação das artes a carreiras possíveis, há ainda a considerar o importante papel das artes ao nível da própria comunidade: “teachers should help students see the social benefits of part-time, avocational, and folk artists in the community. Not all community art is income-producing but can have lasting benefits for those who create and perceive it” (p. 9). A perspectiva que o autor finalmente sublinha, e que decorre deste conjunto de argumentos, é a de que os produtos das artes mais evidentes na comunidade são mais facilmente perceptíveis e avaliáveis, pelo que podem constituir-se em argumentos favoráveis ao valor das artes e à sua inclusão nos programas das escolas.

A perspectiva defendida por George Steiner (1993) faz-nos reflectir sobre as consequências deste tipo de opção, particularmente quando a opção é feita ao nível das prioridades definidas no contexto da educação:

Nada é mais comum que a distração, a percepção desatenta perante o poema ou a pintura. Um gosto *qualquer*, bem como o entorpecimento do gosto e o desinteresse relativamente às exigências de qualidade estética, são um direito humano universal – significando este «direito» uma antítese essencial de «liberdade». Se chamada a pronunciar-se, isto é, a escolher como gastar o seu tempo livre e os seus recursos económicos, a esmagadora maioria da humanidade, como já notei, escolherá o bingo ou o jogo televisivo de preferência a Ésquilo ou Giorgione. Trata-se de um direito dos «não-livres». E uma das obrigações paralisantes das teorias democráticas e liberais, ligadas como estão ao mercado livre, é justamente a de salvaguardarem e institucionalizarem esse direito. (pp. 140-141)

Uma das formas de valorizar a arte e a educação artística seria a de levar as pessoas a reflectir até que ponto é importante aprender a ver e a compreender a arte. George Steiner fala-nos na importância das instituições e cerimoniais do encontro, nos usos sociais, na troca linguística, no diálogo filosófico e religioso, relativamente à recepção da literatura, da música e das artes: “Ligam-se intimamente ao nosso reconhecimento, à nossa *entente* (a nossa escuta) daquilo que o poema, o quadro ou a sonata visam dizer-nos” (p. 135).

2. A construção da pessoa e da escola num mundo em mudança

Neste ponto, a abordagem desenvolver-se-á de acordo com uma linha de orientação de matriz antropológica. Começaremos, aqui, por considerar que ponderar a importância da educação artística e as suas implicações no processo educativo e, consequentemente, ao nível do desenvolvimento global dos indivíduos, antecipa a importância de uma reflexão sobre alguns dos aspectos que têm determinado mudanças significativas na sociedade em geral, com repercussões ao nível dos sistemas educativos e, em particular, ao nível do que define a importância da educação.

A educação e os sistemas educativos têm persistido no encerramento dos seus programas num quadro que é fundamentalmente o da socialização, entendido como transmissão e reconhecimento de normas e valores, para além da aquisição dos conteúdos ⁸³. Mas o conceito de educação/formação tem o enfoque na aprendizagem de competências e de conhecimentos gerais e específicos, conducentes à formação intelectual e afectiva, à mudança, ao projecto, à actualização de potencialidades e à construção do eu e de um sentido para a vida. O conceito de desenvolvimento pessoal valoriza estes aspectos, atendendo à importância da construção da pessoa, em todas as suas dimensões, cognitiva, emocional e sócio-afectiva.

A linha de construção da pessoa, que escolhemos seguir, dá particular ênfase à ideia de que o que fundamentalmente define o processo de construção da pessoa é o carácter de processo permanente da própria abertura humana à existência. A capacidade de cada um de nós para se abrir ao mundo e aos outros depende do modo como nos posicionamos na vida, das escolhas que fazemos, o que, por sua vez, depende dos nossos olhares sobre o que está à nossa volta e da qualidade do modo como o interpretamos e projectamos na definição da nossa própria existência. Será por esta via que o desenvolvimento estético se irá ligar ao desenvolvimento pessoal.

⁸³ Maria do Céu Roldão (1999) faz notar a importância de ponderar qual será a melhor proposta de trabalho curricular e de gestão conjunta, para que o que os alunos precisam de aprender faça sentido e lhes permita adquirir as competências de que precisam. "É impensável continuar a conceber o currículo segundo lógicas distributivas uniformes", ainda que se reconheça a necessidade de assegurar um determinado percurso comum a todos os alunos (p. 28). Segundo a autora (2003), "o conjunto das aprendizagens organizadas constitui o currículo" e "um programa é um plano de acção", isto é, "um meio, não fim" (p. 28).

2. 1. O sentido humano do saber vs. tecnicidade/racionalização

2.1.1. A relação educação/desenvolvimento

Sabemos que a era da industrialização definiu, nos países ocidentais, modos de vida sustentados pela racionalidade e pela burocratização, que acompanhavam as necessidades de produção e de progresso. Após a segunda guerra mundial, a necessidade de reconstrução da economia veio garantir a prevalência do paradigma positivista, acompanhado pelo aparecimento de uma plêiade de cientistas. As teorias económicas visavam especialmente responder a modelos de desenvolvimento económico coerentes, falava-se em engenharia social. O conceito de desenvolvimento, divulgado nas décadas de cinquenta e sessenta, fundava-se em perspectivas industrialistas, em resultado da necessidade da acumulação de capital (criação de infraestruturas, compra de máquinas) e da ideia de industrialização como condição do desenvolvimento. O crescimento económico deveria gerar desenvolvimento e o desenvolvimento bem-estar. Na medida em que a noção de desenvolvimento limitava a noção de crise, sempre que surgiam situações desviantes, a tendência era para as considerar inicialmente como acidente. Nos casos em que ganhavam a forma de novas tendências, eram reduzidas a problemas tecno-económicos (Edgar Morin, 1984).

Esta época ficou definitivamente marcada por uma perspectiva dominada pelo estabelecimento de uma relação de causalidade linear entre os investimentos na educação e o desenvolvimento económico, que serviu de base à teoria do “capital humano” (cuja paternidade é atribuída ao economista Theodore W. Schultz). A realidade educativa orientava-se igualmente por uma lógica de precisão, que procurava dar resposta à produção industrial e à própria lógica do desenvolvimento (António Teodoro, 1994).

Com os anos setenta, os progressos das economias ocidentais passam a ser alvo de relativização e a crítica ao pensamento vigente sobre o desenvolvimento, até aquela década, acaba por determinar a evolução do conceito. Edgar Morin (1984, 1996) refere, em primeiro lugar, a incerteza ao nível da física e da biologia, com a primeira revolução científica do nosso século marcada pela termodinâmica de Boltzmann, pela descoberta dos *quanta* e pela desintegração do universo laplaciano. Esta revolução veio modificar profundamente a nossa concepção do mundo e pôr em

causa a validade absoluta do determinismo, bem como problematizar muito do que até aí tinha permanecido como verdade científica. Em segundo lugar, o autor refere a incerteza da condição humana marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica. Existem, ao nível do conhecimento três princípios de incerteza: a primeira, da ordem do cerebral, coloca a questão de o conhecimento ser uma tradução ou reconstrução do real, que comporta riscos, e não o reflexo do real; a segunda, do domínio do psíquico, sublinha que o conhecimento dos factos é sempre tributário da interpretação; a terceira, de nível epistemológico, decorre da crise dos fundamentos da certeza, em filosofia (com base em Nietzsche) e em ciência (a partir de Bachelard e Popper). Conhecer e pensar passam, assim, a ser dialogar com a incerteza, em vez da perspectiva segundo a qual deveria ser chegar a uma verdade absoluta.

Segundo o autor, a incerteza histórica está associada ao carácter intrinsecamente caótico da história humana, não havendo leis para a história, o que é visível nos grandes progressos e retrocessos da história da humanidade. Esta concepção vem abalar todas as leis do determinismo económico e social, através dos quais se pretendeu fazer reger a história.

Edgar Morin distingue desenvolvimento e crescimento. O autor considera que o desenvolvimento deve ser concebido como um processo e não como um fim, colocando o homem no seu centro e acrescentando um valor humano ao crescimento. O crescimento consiste numa visão parcelar de um fenómeno de desorganização; por seu lado, o desenvolvimento admite o aspecto global das modificações no sentido da complexidade. O desenvolvimento funda-se na auto-regulação (e não na auto-perpetuação) e nos sistemas complexos.

O desenvolvimento é, então, uma aventura marcada por um carácter errante e incerto, indiferente aos progressos da técnica, que o regulava a curto prazo e, simultaneamente, desregulava através do desencadeamento incontrolado, que a própria ciência era incapaz de controlar, nem pelo próprio progresso, nem pelas ideias humanitárias das ideologias democráticas, nem pela racionalidade. Esta era, de facto, uma “racionalização delirante que, como na neurose, punha a máscara da racionalidade” (p. 351).

O futuro humano não pode, assim, ser comandado pelo progresso histórico e estamos votados à incerteza do futuro. Foi, entretanto, necessário encontrar novas estratégias de compreensão da realidade. A cultura clássica ocidental e o pensamento científico contemporâneo (marcados pelo paradigma positivista) passam

a ser postos em causa, em consequência de não serem capazes de compreender e explicar o mundo, face às suas constantes mutações e crescentes desafios.

2.1.2. Uma nova visão do mundo

Assistimos, entretanto, à emergência de uma nova visão do mundo, caracterizada por um novo paradigma, que passou a privilegiar as relações entre os indivíduos e os contextos nos quais as suas vidas e comportamentos se organizam. A prioridade está na pessoa, na sua evolução social e pessoal.

Georges Lerbet (1981) apresenta a sua teoria sobre o desenvolvimento como um processo de complexificação, associando a simplificação à deterioração e à morte, através da transposição para o domínio do social do que defendia para os seres vivos. Os sistemas vivos produzem e consomem energia; não havendo regeneração de energia, criar-se-ão situações de entropia ou, inversamente, existindo reorganização/regeneração permanente de energia, complexificação, o resultado será a neguentropia. Partindo deste princípio, os sistemas que se simplificam não têm capacidade de regeneração. Do mesmo ponto de vista, funcionando as sociedades como sistemas vivos, capazes de se autoproduzirem, a sua capacidade de desenvolvimento dependerá da sua tendência para a complexificação.

Daniel Durand (1992) propõe, entretanto, uma nova abordagem do mundo, uma nova visão, um novo método de compreensão ou de resolução de problemas complexos, possivelmente mais do que isso, se atendermos à perspectiva de “inserção desse «novo método» no movimento cultural da segunda metade do século XX no Ocidente”, como resposta a uma “necessidade mais profunda” (p. 119). A sistémica corresponde a esta nova “visão geral dos sistemas que nos envolve e reflecte sobre a prática de apreensão desses sistemas” (p. 51), baseando-se em quatro conceitos fundamentais:

- a interacção, que é a acção recíproca capaz de modificar o comportamento ou natureza dos elementos do sistema;
- a globalidade, que assume que um sistema é mais do que a soma dos seus elementos, pois constitui um todo que não é redutível à soma das suas partes;

- a organização, conceito central do sistema, define que uma nova organização das relações existentes entre os componentes de um sistema ou indivíduos, produz uma unidade, que possui qualidades inexistentes nos seus elementos;
- a complexidade, que, dependendo do número de elementos e do número de relações, define a originalidade do sistema e a riqueza da sua informação.

Daniel Durand reflecte, na apresentação desta visão, uma atitude que é simultaneamente moderna e prudente. Consciente da contingência e das limitações da ciência e das nossas próprias possibilidades de acção face à complexidade e incerteza do mundo moderno, considera a pertinência do “bricolage sistémico”, que assim se traduz: é preferível procurar melhorar uma dada situação, sem que com isso tentemos resolvê-la na sua totalidade, a tentar regularizá-la a todo o custo.

O mesmo autor analisa as quatro grandes tendências que considera determinarem a sociedade actual:

- o aumento da complexidade, na sequência do aumento das interdependências e interacções das sociedade, com o consequente acréscimo de incerteza, incluindo a que se situa ao nível da existência humana, tendo em linha de conta determinados fenómenos como as progressivas ameaças à vida humana e as incertezas a nível sócio-económico;
- o aparecimento de novas teorias científicas (teoria da relatividade e a mecânica quântica, as teorias de Gödel e Heisenberg, o desenvolvimento das ciências do caos), que passaram a colocar em causa as certezas da ciência clássica;
- o surgimento de novos valores a nível cultural, acompanhado pelo aumento da complexidade (a partir da crise de valores dos anos sessenta, com a destruição de alguns dos pilares da cultura ocidental tradicional, como a crença ilimitada no poder da ciência e a concepção do bem-estar humano baseada em aspectos económicos e materiais);
- as dúvidas sobre a superioridade do modelo ocidental de desenvolvimento.

Um novo paradigma vai então ganhando forma, passando a privilegiar-se as relações entre os indivíduos e os contextos em que as suas vidas e comportamentos se organizam.

A nível da sociologia, Edgar Morin (1984) apresenta novos contributos, que defendem a aproximação do homem à natureza e lançam o questionamento da ciência enquanto verdade incontestável, passando a ser reconhecido ao homem o verdadeiro valor da sua subjectividade e a possibilidade de permanente reconstrução. O autor reconhece também o conhecimento científico como duplamente contextualizado – enquanto prática científica e prática social. Karl Popper (1992) passa, entretanto, a defender que a verdade da ciência pode ser incerta, falível, podendo ser refutada.

Boaventura de Sousa Santos (1995) vem sublinhar a transição para o novo paradigma científico – o da ciência pós-moderna, caracterizado pela “desdogmatização” da ciência. Refere uma dupla ruptura epistemológica que caracteriza o movimento pós-moderno. A primeira ruptura é a ruptura com o senso-comum; a segunda, é a ruptura com essa ruptura. O valor da causalidade e a linguagem dita rigorosa são postos em causa, passando a privilegiar-se a noção de que a explicação é momentânea e fugaz.

Podemos, então, concluir que, por oposição às crenças desenvolvidas, durante os anos cinquenta e sessenta, a década de oitenta ficou marcada pelas interrogações. Às ideias, segundo as quais o crescimento industrial seria o motor do desenvolvimento económico, vem sobrepor-se uma visão diferente, que coloca definitivamente a ênfase nas potencialidades humanas como contributo para o processo de desenvolvimento.

A educação foi ganhando novas configurações, passando a considerar-se que seria não um fim a atingir, tendo em conta o crescimento económico, mas um meio, na perspectiva da construção do homem. O homem, por sua vez, passou a ser encarado na perspectiva da construção do desenvolvimento. A confiança no homem coloca-o no centro do desenvolvimento e define o desenvolvimento como um salto qualitativo na perspectiva do homem. Os homens são autores e destinatários do desenvolvimento, devendo o desenvolvimento contribuir para o alargamento das possibilidades de cada um.

Revitalizam-se os fundamentos éticos, fundamentais para a actuação de cada um enquanto sujeito e ser social, e passa a acentuar-se o papel dos valores, no

sentido da construção do indivíduo capaz de agir por si, para si e também em função dos outros. O cidadão deixa de ser definido na perspectiva de que pode servir a sociedade, ainda que salvaguardados os seus direitos definitivamente consignados, para passar a ser encarado como ser multifacetado, polivalente, preparado para enfrentar a vida em interacção com os outros homens, num contexto que passa a admitir os direitos cívicos (que acabam por concorrer para a necessidade de revisão dos direitos do próprio homem).

A concepção de desenvolvimento deve, de acordo com a perspectiva definida, englobar, para além do desenvolvimento das vertentes técnica e científica, a construção do bem-estar do homem e o seu progresso social. O crescimento deve subordinar-se ao desenvolvimento e o desenvolvimento técnico e científico não deve sobrepor-se ao desenvolvimento humano.

2.1.3. A reafirmação da confiança no homem – os limites da razão

Alain Touraine (1994) assinala que “a ideia de modernidade está (...) estreitamente associada à de racionalização. Renunciar a uma é rejeitar a outra” (p. 18). A principal característica da modernidade sublinhava “que a racionalização impunha a destruição dos laços sociais, dos sentimentos, dos costumes e das crenças chamadas tradicionais e que o agente da modernização não era uma categoria ou uma classe social particular, mas a própria razão e a necessidade histórica que prepara o seu triunfo” (pp. 18-19). O que aconteceu foi que a razão passou a confundir-se com o progresso técnico e científico e, na esfera do económico, com o capitalismo. O que resta da concepção habitual da modernidade, entendida como triunfo da razão, caracteriza-o o autor como “uma crítica, uma destruição, um desencantamento” (p. 39).

A tentativa de conceber uma sociedade racionalizada não teve sucesso, porque se valorizou excessivamente a parte racional e científica do sujeito. O sujeito tem, para este autor, uma face defensiva e outra libertadora, podendo seguir dois caminhos: opor-se à racionalização e pugnar apenas pela identidade e pelo fechamento comunitário ou utilizar a razão como força crítica e assumir a vontade de liberdade.

À sociedade moderna, confrontada com uma “pós-modernidade desorientada”, resta um único caminho, o de seguir, com algumas variantes, o

caminho até aqui percorrido, combinando “racionalização com subjectivação, eficácia e liberdade” (p. 435). Ao reconhecer a separação, mas igualmente a complementaridade, entre a racionalização e a subjectivação, através das quais se definem as tensões da nova situação histórica e da nova sociedade, funcionando como as duas faces da mesma moeda, e simultaneamente opostas, da modernidade, o autor reafirma a confiança no próprio homem.

Numa obra posterior (2001), Alain Touraine retoma a questão do actor social, sublinhando a passagem de uma definição social a uma definição não social do actor, do indivíduo, do grupo. O que define o sujeito é precisamente o esforço do indivíduo para ser actor, isto é, o actor só pode ser social, na medida em que, como sujeito, for capaz de um esforço para se dessocializar, sem se perder, recriando-se no não social, e, simultaneamente, conseguir desenvolver a capacidade para modificar o seu meio ambiente, pelo trabalho ou pela comunicação. Só assim o sujeito pode ser actor, intervindo como sujeito. A acção sobre o social caracteriza-se hoje, não por ter um fundamento religioso ou político, mas por ter um fundamento ético. Esta relação que leva o sujeito, enquanto actor, a intervir socialmente tem um carácter mais defensivo do que conflitual: “a ordem social é o anti-sujeito. Defendo-me contra o social e reconstruo-o” (p. 37). Na base desta atitude de defesa está a desindividualização crescente, resultante de um mundo marcado pelas determinações de uma economia de consumo, da cultura de massas e do comunitarismo. Desta situação decorre que os comportamentos mais fortes sejam os da libertação.

Para Edgar Morin (1995), a razão é evolutiva, havendo o risco de a racionalização poder sufocá-la, podendo levar a razão a auto-destruir-se. A racionalização é caracterizada pelo autor como um “delírio lógico, o delírio da coerência que deixa de ser controlada pela realidade empírica”, enquanto a racionalidade se define pelo diálogo que consegue manter com o exterior, que lhe resiste. A verdadeira racionalidade é capaz de reconhecer a irracionalidade e de dialogar com o irracionalizável. A razão, que ignora os seres, a subjectividade, a afectividade e a vida, é irracional. É preciso ter em conta o mito, o afecto, o amor, a mágoa, que devem ser considerados racionalmente. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanismo; ela sabe que o espírito humano não pode ser onisciente, que a realidade implica mistério.

Segundo o mesmo autor (1984), enquanto a racionalização é determinista e exclui qualquer contradição, a racionalidade “rompe com a razão providencialista e

com a ideia racionalizadora do progresso garantido. Leva-nos a considerar na sua complexidade a identidade terrena do ser humano” (p. 137). A realidade não pode, assim, ser definida através de um sistema coerente, já que a racionalidade admite a insuficiência do nosso sistema lógico, num dado momento, e num determinado contexto de diálogo com o mundo real. Não sendo uma qualidade exclusiva da mente dos cientistas e técnicos, não é igualmente monopólio da civilização ocidental, tal como aconteceu durante os largos anos em que o ocidente europeu acreditou ser proprietário da racionalidade, desvalorizando as outras culturas, às quais apenas reconhecia erros, ilusões e atrasos. O que deveria ter sido reconhecido, em contrapartida, era que só nos tornamos verdadeiramente racionais quando começamos por admitir a racionalização até na nossa racionalidade, e somos capazes de reconhecer os mitos e as ilusões que nos levam a acreditar de forma inabalável na nossa razão todo-poderosa e no progresso garantido.

A racionalidade deve reconhecer a parte do afecto, do amor e do arrependimento, que o racionalismo desconhece, ignorando os seres, a subjectividade e a vida, sendo, por isso, irracional.

Como o autor salienta, uma das características do pensamento mutilado e da inteligência cega é julgarem-se racionais, obedecendo a um modelo racional de pendor mecanicista, determinista, incapaz de admitir qualquer contradição, sendo afinal um modelo racionalizador.

Adalberto Dias de Carvalho (2001) defende que a contemporaneidade - “no que tem de originário e de original – traz consigo um conjunto de desafios que, pela sua radicalidade, impõem a exigência de uma interpelação antropológica obrigatoriamente prioritária”. Esta interpelação “passa, à partida, pela revisão crítica da própria ideia iluminista de racionalidade que, desde a modernidade, condicionou todo o edifício do saber e da educação” (p. 41).

2.1.4. O paradigma da complexidade e a valorização do sujeito

Para Edgar Morin (1995), o objecto e o sujeito não podem dissociar-se sob pena de serem conceitos insuficientes. Durante muito tempo, o sujeito foi transcendentalizado, excluído do mundo objectivo, banido da ciência e remetido para a moral, a metafísica e a ideologia. Tornou-se ideologicamente o suporte do humanismo, “religião do homem considerado como o sujeito reinante ou devendo

reinar num mundo de objectos para possuir, manipular, transformar”; moralmente a “sede indispensável de qualquer ética”; metafisicamente “a realidade última ou primeira que reenvia o objecto como um fantasma branco ou melhor, um lamentável espelho de estruturas do nosso entendimento” (p. 59). O sujeito metafísico e o objecto positivistas venceram, assim, enquanto categorias que determinaram o nosso modo de pensar. A valorização do objecto conduziu ao determinismo e definiu o paradigma-chave do Ocidente.

O paradigma da complexidade retoma o sujeito, como sistema auto-eco-organizador, sujeito reflexivo: eu próprio que tento pensar a relação sujeito-objecto. Nesta perspectiva, sujeito e objecto são constitutivos um do outro, o que não desfaz qualquer princípio de incerteza generalizada, nem o carácter incompleto e insuficiente quer da noção de sujeito, quer da noção de objecto:

o sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de resolubilidade nele mesmo; o próprio objecto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, e de outro sobre o seu meio, o qual, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para lá dos limites do nosso entendimento.
(p. 65)

A restrição inerente aos conceitos de sujeito e de objecto veio determinar uma regressão da objectividade e do determinismo, arrastando consigo uma regressão geral do conhecimento e a incerteza, que pode, por outro lado, constituir um estímulo para o conhecimento. Edgar Morin (1995) assinala o erro ontológico que consistia em ter fechado, petrificado os conceitos de base da ciência e da filosofia, em vez de considerar a possibilidade de um conhecimento menos seguro mas mais rico.

Um dos exemplos dados por Edgar Morin, relativamente ao paradigma da complexidade, que se afasta do paradigma determinista e do da simplicidade, toma o homem precisamente como exemplo. Diz o autor que, sendo o homem um ser evidentemente biológico, é também um ser evidentemente cultural, metabiológico, que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. Na perspectiva do paradigma da simplicidade, estas duas realidades, a biológica e a cultural, ficam necessariamente dissociadas, ficando a mais complexa reduzida à menos complexa. O homem biológico pode, assim, ser estudado no departamento da biologia, do ponto de vista fisiológico, anatómico, etc; o homem vai estudar-se no departamento das ciências humanas e sociais. O cérebro impõe-se como órgão biológico e o espírito,

the mind, como função e realidade psicológica, não devendo ficar esquecido que um não existe sem o outro, sendo um simultaneamente o outro.

Relativamente à compartimentação e descontextualização do conhecimento, o autor assinala que se relaciona com uma visão compartimentada e mecanicista da vida que obedece a uma lógica próxima da do funcionamento das máquinas artificiais, pondo de parte tudo o que seja subjectivo, afectivo, livre e criador. O autor (1993) refere a este propósito:

Os espíritos parcelados e técnico-burocratizados são cegos perante as inter-retro-acções e causalidade em espiral (...); olham as realidades vivas e sociais segundo a concepção mecanista/determinista, válida somente para as máquinas artificiais. Mais larga e profundamente, existe uma incapacidade do espírito técnico-burocrático para perceber e conceber o global e o fundamental, a complexidade dos problemas humanos.
(p. 133)

2.1.5. A recuperação da dimensão humana na escola

Nas últimas três décadas, a escola tem vindo a ganhar novas dimensões, passando a considerar-se a importância da valorização da componente humana a par da componente técnica. Na escola passa a admitir-se a participação cívica de todos os seus actores, o contributo das suas experiências, deixando a escola de ser um mundo fechado, rompendo-se com a perspectiva escolástica até aí instituída. Criam-se novas oportunidades, mas alargam-se os desafios. Os tempos são de mudança, uma mudança que exige novos paradigmas de compreensão para uma realidade completamente diferente.

Devemos ponderar que qualquer mudança vem sempre abalar qualquer sistema, dado o conjunto de expectativas que arrasta consigo. À escola torna-se particularmente difícil cooperar com a mudança. É neste sentido que Hedley Beare and Richard Slaughter (1993) escrevem:

Meanings, values, commitments and understandings have become less certain, more fluid and dynamic than perhaps, they once were. Changes which once may have spanned centuries are now taking place in a few years. Since few schools were established with the express purpose of mediating change, it is not surprising that they find it hard to cope.
(p. 137)

Num contexto mundial, que aponta para uma progressiva globalização, começa, entretanto, a definir-se como possível problema a ideia de massificação e a perda da identidade, eventualmente da autonomia, o que facilmente pode conduzir à exclusão e à segregação. Mais uma vez a escola é chamada a desempenhar novos papéis, sendo-lhe atribuídas novas responsabilidades no domínio da construção da cidadania europeia pela educação e pela cultura e ao nível da construção da identidade.

Os quatro pilares, entretanto, definidos para a educação para o século XXI, saber, saber-fazer, saber-ser e saber estar com os outros (Jacques Delors, 1996), fundam uma concepção de educação que coloca a ênfase numa perspectiva de construção global do ser humano.

Começam a delinear-se os fundamentos de uma sociedade, à qual começa a juntar-se o atributo “cognitiva”, avançando-se com o termo “revolução digital”. Passa a aceitar-se que estamos no limiar de uma nova era, tão ou mais marcante do que a que se seguiu à revolução industrial. Admite-se a terciarização do mundo do trabalho, capaz de nos levar a uma diversificação de produção relativamente à da era industrial. Vão ganhando forma os primeiros indícios que apontam para que a importância da acumulação de conhecimentos irá sobrepor-se à da acumulação do capital.

De tal forma se antevêm as grandes mudanças impostas pelo avanço tecnológico e dos meios de informação e comunicação que o “Livro Branco para a Educação”, da responsabilidade da Comissão Europeia (1995), considera o “advento da sociedade de informação” entre os três “choques motores”, a par da “mundialização das trocas” e da “aceleração da revolução científica e técnica”.

Edgar Morin (2002) coloca o problema da emancipação das técnicas e do domínio das inteligências artificiais, devendo os humanos estar atentos a que devem beneficiar das técnicas e não submeter-se a elas. Esta situação conduz-nos a um outro problema, o do desenvolvimento de um pensamento tecnocrático, que se julga o único racional e faz assentar neste aspecto a razão para a sua influência, durante muitos anos, incontestada.

Segundo o autor, o século XX viveu sob o domínio da pseudo-racionalidade e condicionou a compreensão, a reflexão e a visão a longo prazo. Se, por um lado, produziu grandes avanços em todas as áreas do conhecimento científico e da técnica, por outro lado, “produziu uma nova cegueira perante os problemas globais,

fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, começando pelos dos científicos, técnicos e especialistas” (p. 50).

Um dos aspectos essenciais a considerar pela educação para o futuro deverá ser o da consciência de que há que conhecer o humano, o que supõe, em primeiro lugar, situá-lo no seu universo, e não separá-lo dele.

2.1.6. A importância de uma reforma do pensamento

Edgar Morin (1999a) propõe-nos três vias para nos preparar para o nosso mundo de incertezas, contrariando uma atitude de refúgio no cepticismo. Uma dessas vias assenta no bem pensar, que passa por sermos capazes de elaborar e pôr em prática estratégias e de fazermos as nossas apostas. O bem pensar relaciona-se também com a capacidade para contextualizar e simultaneamente globalizar as nossas informações e conhecimentos, numa luta constante contra o erro e na procura da construção de uma «tête bien faite», capaz de organizar o pensamento, em vez de se limitar a acumulá-lo. O bem pensar é finalmente estar-se consciente do que o autor designa por ecologia da acção, que comporta um primeiro princípio, segundo o qual toda a acção, uma vez posta em prática, entra num jogo de interacções e retroacção no contexto do meio em que se realiza, podendo resultar em efeitos diferentes dos inicialmente previstos, ou mesmo contrariá-los (caso das revoluções, que podem ter o efeito contrário ao inicialmente esperado). O segundo princípio indica-nos que não é possível determinar as consequências últimas da acção (caso do impacto de revoluções muito anteriores a acontecimentos que têm lugar muitos anos mais tarde).

A segunda via, indicada por Edgar Morin, para o combate à incerteza, é a estratégia, que se opõe ao programa, embora possa comportar alguns dos seus elementos. O autor define o programa como a definição, *a priori*, de certos efeitos de uma sequência de acções, com vista a um objectivo, podendo resultar em eficácia, se existirem condições exteriores estáveis, passíveis de serem determinadas com exactidão. A não existência destas condições vem contrariar a consecução do programa. A estratégia também se estabelece face a um objectivo, estabelecendo cenários de acção, dos quais escolhe um, em função das incertezas que ela sabe poderem advir do meio (*environnement*). A estratégia supõe uma atitude de recolha constante de informação, a sua verificação, e a possibilidade de alteração da acção

em função das informações recolhidas e dos contratempos que vão sendo encontrados.

Preparar os caminhos de incerteza, que tendem a definir o nosso futuro, exige estratégia e, se possível, como sublinha o autor, “serendipidade”⁸⁴ (arte de transformar pormenores aparentemente pouco significativos em indícios).

A terceira via encontrada pelo autor para fazer face à incerteza e ao pessimismo é a aposta, que a própria estratégia transporta em si, a partir da consciência da incerteza com a qual se confronta.

Cada um de nós deve, então, estar consciente de que as nossas vidas estão marcadas pela aventura: “tout destin humain comporte une incertitude irréductible, y compris dans la certitude absolue, qui est celle de sa mort, puisqu’il en ignore sa date” (p. 69-70).

Sendo a vida uma aventura, e uma aventura acelerada, que acaba por nos lançar no desconhecido, cabe-nos vivê-la intensamente, procurando construí-la e tentando encontrar nesse caminho um fundamento para a nossa existência humana.

A educação tem, para Edgar Morin (1999a), um papel fundamental relativamente a esta capacidade e à definição do modo como participamos na construção do mundo: “l’Education doit contribuer à l’auto-formation de la personne (apprendre et assumer la condition humaine, apprendre à vivre) et apprendre à devenir citoyen” (p. 71). Esta concepção ampla de educação põe a tónica na auto-formação, do ponto de vista da construção da própria vida e do nosso lugar na vida e na sociedade.

Edgar Morin (1999a) encara a reforma do pensamento, e consequentemente a reforma do ensino, como uma necessidade democrática chave:

Former des citoyens capables d'affronter les problèmes de leur temps, c'est freiner le dépérissement démocratique que suscite, dans tous les champs de la politique, l'expansion de l'autorité des experts, spécialistes de tous ordres, qui rétrécit progressivement la compétence des citoyens. Ceux ci sont condamnés à l'acceptation ignorante des décisions de ceux qui sont censés savoir, mais dont l'intelligence est myope, parce que parcellaire et abstraite. Le développement d'une démocratie cognitive n'est possible que dans une reorganisation du savoir, laquelle appelle une réforme de pensée qui permettrait, non seulement de séparer pour connaître, mais aussi de relier ce qui est séparé, et où ressusciteraient de façon nouvelle les notions broyées par le morcellement disciplinaire: l'être humain, la nature, le cosmos, la réalité.
(p. 118)

⁸⁴ “Sérendipidité”, no original.

2.1.7. Educar para a compreensão humana

Edgar Morin (1982, 1984, 1993, 1995, 1996, 1999, 1999a, 2001, 2002) propõe o nosso reapetrechamento intelectual, do ponto de vista do pensamento da complexidade.

Para o autor, a missão propriamente espiritual da educação é a de ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade. Nenhuma técnica de comunicação, do telefone à Internet, traz por si mesma compreensão. A compreensão também não pode ser medida, quantificada. Educar para compreender as matemáticas ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra.

Entretanto, uma visão mais prudente vai multiplicando preocupações directamente associadas ao desenvolvimento técnico e tecnológico e ao crescimento exponencial da informação. Deste ponto de vista, o sistema escolar vai sendo progressivamente alertado para a importância do domínio das competências ligadas às novas tecnologias, acrescentando-lhe uma nova vertente, que ganha pertinência por acréscimo e toma forma por prevenção. A educação para a cidadania e as preocupações com a formação dos indivíduos enquanto pessoas surgem-nos como contraponto, num quadro que sublinha a importância das capacidades e competências directamente ligadas ao domínio do tecnológico.

O desenvolvimento da condição humana vai, assim, ganhando múltiplos contornos e facetas, tendo ficado definitivamente assente que o desenvolvimento não deveria jamais subordinar-se ao crescimento económico. Ainda que dependendo do progresso económico, a educação não pode ser entendida numa situação de subordinação, na perspectiva do treino de aptidões, visando o exercício das actividades económicas e as necessidades de emprego, sendo-lhe conferido um papel definitivo no contexto da formação pessoal e social dos cidadãos. Em 1998, Teresa Ambrósio (1998) escreve: “Pela sua relação íntima com os mecanismos de produção e transmissão de conhecimentos, a educação é ao mesmo tempo motor do emprego, motor do desenvolvimento, mas também a sua finalidade” (p. 11).

Edgar Morin (2002) vem, entretanto, propor os “Sete Saberes para a Educação do Futuro” – “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”; “os princípios de um conhecimento pertinente”; “ensinar a condição humana”; “ensinar a identidade terrena”; “afrontar as incertezas”; “ensinar a compreensão” e “a ética do género humano”.

Se, nos anos sessenta, as preocupações que dominavam a educação se pautavam pelas necessidades de crescimento económico, actualmente, apesar de o conceito de educação continuar substancialmente ligado ao desenvolvimento e à construção do próprio homem, ainda assim, uma nova perspectiva, com base em directrizes a nível político e administrativo, vai construindo os fundamentos de uma situação que aponta para preocupações crescentes em nome do progresso económico e social. Esta linha acentua a preocupação de inclusão numa sociedade, que é a europeia, que, por sua vez, deverá ser capaz de fazer frente aos avanços dos países asiáticos e à dominância dos Estados Unidos.

O desenvolvimento científico e tecnológico, as novas condições de acesso à informação e a importância da aprendizagem ao longo da vida vieram determinar novas condições na produção do quotidiano de cada pessoa, tendo criado novos desafios. Devendo as sociedades estar à altura de uma resposta eficaz aos desafios que as conquistas das técnicas e das novas tecnologias arrastaram consigo, no seu processo de desenvolvimento, criaram-se novas interdependências ao nível da produção do conhecimento. Adalberto Dias de Carvalho (2001) coloca uma interrogação muito pertinente relativamente a estas interdependências:

Quando a aprendizagem se torna o princípio organizador da sociedade, em aparente contraste com os critérios economicistas do trabalho entendido enquanto princípio antropológico, importa interrogarmo-nos se, de facto, sob a aparente alteração conceptual, não permanecem os mesmos ideologemas, ou seja, os que se reportam a uma subordinação das relações dos seres humanos com o meio ao imperativo da satisfação das necessidades com vista à obtenção de um prometido bem estar.
(p.49)

2.1.8. O conhecimento como condição de poder e outros factores de exclusão

O problema do enfoque nos conhecimentos como condições de poder começa a ganhar uma forma cada vez mais consistente e mais pertinente, apesar de as primeiras análises sobre o papel do conhecimento e da informação apontarem para um futuro optimista, em termos das suas possibilidades ao nível da democratização das sociedades.

Juan Carlos Tedesco (2001) sublinha esta ideia, apoiando-se em Lester C. Thurow ("The Future of Capitalism; How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World", 1996):

También existe consenso en reconocer que el conocimiento y la información estarían reemplazando a los recursos naturales, a la fuerza y/o al diner, como variables clave de la generación y distribución del poder en la sociedad. Si bien el conocimiento siempre fue una fuente de poder, ahora sería su fuente principal, lo cual tiene efectos importantes sobre la dinámica interna de la sociedad.
(p. 3)

Actualmente começa a pensar-se que uma sociedade e uma economia fundadas no uso intensivo de conhecimentos pode levar simultaneamente a situações de mais igualdade ou de mais desigualdade, de maior homogeneidade ou de maior diferenciação. De acordo com Juan Carlos Tedesco, existem dados disponíveis que permitem esclarecer que, nas sociedades que mais recorrem à utilização da informação e do conhecimento nas suas actividades de produção, estão a aumentar significativamente os casos de desigualdade social: “Crecimiento económico y aumento de la desigualdad han comenzado a ser concomitantes”, o que, em parte está relacionado com as formas de organização do trabalho, com implicações ao nível da redução dos postos de trabalho. Outro aspecto significativo relaciona-se com o facto de o número de postos de trabalho apenas aumentar nos sectores em que os salários são mais reduzidos, como é o caso dos serviços, enquanto diminui naqueles que podem pagar bons salários, sendo este o caso dos sectores de alta produtividade, o que explica que “la recomposición del empleo en función de la evolución tecnológica aumenta la desigualdad” (p. 4). Acresce a este aspecto um outro, que decorre igualmente das transformações ao nível da organização do trabalho e diz respeito ao surgimento de um fenómeno social novo associado à exclusão relativamente à participação no ciclo de produção, através da manutenção, por exemplo, de contratos de trabalho temporário.

De acordo com o autor, a partir da exclusão no trabalho, tem vindo a definir-se o fenómeno de exclusão social, com implicações ao nível da própria organização da sociedade. Ter-se-á passado de uma sociedade vertical, fundada em relações sociais de exploração determinadas pelo facto de alguns deterem posições de superioridade, a uma outra forma, uma sociedade horizontal, na qual o que conta não é a hierarquia, mas a distância relativamente ao centro da sociedade. Deste ponto de vista, a exclusão tende a substituir-se às relações de exploração. O problema fundamental em torno do problema da exclusão é que, enquanto a exploração coloca em relação pessoas da mesma esfera económica e social, podendo levar ao confronto e à mobilização colectiva, a exclusão invalida qualquer tipo de contestação ou de reacção organizada de mobilização.

O facto de o novo esquema, no seio das organizações baseadas na organização do conhecimento, funcionar segundo um modelo de rede de relações de cooperação, em que todas as fases do processo produtivo são igualmente determinantes e todo o pessoal, qualquer que seja a sua hierarquia, tem um papel fundamental, implica uma relação de maior igualdade. Contudo, como sublinha Juan Carlos Tedesco, “esta mayor igualdad entre los incluídos, implica una separación mucho más profunda con respecto a los excluídos” (p. 7).

No novo contexto, particularmente dependente das novas tecnologias de produção, os melhores tendem a juntar-se aos seus pares, ao passo que os medíocres vão ficando progressivamente mais isolados.

Deste ponto de vista, as economias que fazem uso intensivo dos conhecimentos e da produção de ideias criam situações de maior desigualdade do que as que dependem do pessoal e fabricam objectos: “La tendencia a excluir a los que no tienen ideas parece ser más fuerte que la tendencia a excluir a los que no tienen riquezas” (p. 7, o autor refere David Cohen, “Richesse du monde, pauvreté des nations”, p. 1997).

Algumas teorias têm sido formuladas para explicar o aumento de desigualdade, tal como foi apresentado. Juan Carlos Tedesco aponta uma das versões mais divulgadas, segundo a qual “la habilidad cognitiva será la variable decisiva en la estructura social que se está conformando para el nuevo siglo y que dicha habilidad es fundamentalmente hereditaria” (p. 8).

2.1.9. Os novos papéis da escola e a importância da produção de sentido

Podemos concluir, com base nos aspectos apresentados, que, tanto os novos modelos de organização do trabalho, como as novas formas de diferenciação social (fundadas em factores de ordem natural como acontece no caso dos genes, da etnia, de outros factores de ordem cultural, como a religião ou a língua), demarcam a importância de aprendermos a viver juntos como condição essencial da construção de uma ordem social sustentável: “Fortalecer la cohesión social sobre la base de la aceptación consciente de la existencia del «otro», del diferente, se ha convertido en el principal objetivo de las instituciones responsables del proceso de socialización, particularmente de la escuela” (p. 12).

Juan Carlos Tedesco retoma Alain Touraine (“Pourrions-nous vivre ensemble?”. *Egaux et différents*, 1997) para situar como único ponto de apoio, num mundo extremamente conturbado, o esforço do indivíduo para transformar as experiências vividas na transformação de si como actor social. O esforço do indivíduo para ser actor define-o como sujeito. A reconstrução da vida social e colectiva com base na ideia de sujeito obriga ao reconhecimento da importância das protecções institucionais, particularmente da escola. O papel da educação e do conhecimento na formação do cidadão estará, assim, dependente de uma maior atenção no contexto dos processos educativos às mudanças no processo de aprendizagem, em termos de construção de valores e da própria identidade.

A abordagem delineada permitiu-nos compreender que as formas emergentes de organização social se fundam no uso intensivo do conhecimento quer ao nível das actividades produtivas, quer ao nível da participação social.

O que deve ter-se tornado claro, entretanto, é que a educação é mais do que escolarização. Juan Carlos Tedesco apresenta uma proposta de definição das funções da escola, no mundo actual:

En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos cada vez más sofisticados y poderosos, el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. En este sentido, parecería que una de las pistas más prometedoras de trabajo para la escuela es la que tiene que ver justamente con su relación con la convivencia, con las relaciones cara a cara, con la posibilidad de ofrecer un diálogo directo, un intercambio con personas reales donde los instrumentos técnicos sean lo que son, instrumentos y no fines en sí mismos.
(p. 28)

Quanto à relação entre educação e mobilidade social, o autor aponta para alguns aspectos que tomam o conhecimento como aspecto central, referindo que, para além da dimensão quantitativa do acesso aos diferentes níveis de educação, é actualmente preciso considerar também os níveis de acesso ao conhecimento, atendendo a diferentes níveis de complexidade do conhecimento. Enquanto no modelo tradicional, o acesso ao ensino superior garantia o acesso a conhecimentos que constituíam um manancial que permitia ao indivíduo preencher inteiramente uma parte muito importante do seu período de vida activa, actualmente será necessário que saiba educar-se ao longo da vida, a fim de poder adaptar-se a constantes exigências e mutações. Deste ponto de vista, são estas as previsões de Juan Carlos Tedesco: “En el futuro, paradójicamente, será necesaria una movilidad muy intensa

desde el punto de vista cognitivo y personal, para mantenerse en la misma posición social” (p. 25).

A universalidade do conhecimento, e não a sua democratização, torna-se, assim, uma exigência, segundo uma perspectiva que a define ao nível da democratização do acesso a determinados níveis superiores de análise da realidade e fenómenos complexos.

Deparamo-nos, deste modo, com linhas de investigação e de formação que acentuam a importância do desenvolvimento de competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas, para além das técnicas, como condição para a entrada no mundo do trabalho e para a vida activa em geral. Grande parte da literatura da área da economia e da gestão sublinha a importância deste tipo de competências. No entanto, alguns estudos e o que é divulgado através dos próprios meios de informação e comunicação deixam-nos perceber uma realidade diferente, particularmente quando se trata de preparar o acesso ao mundo empresarial, das avaliações de desempenho nas mais diferentes áreas profissionais e da própria formação em áreas específicas de estudo e da vida profissional.

Adivinha-se um novo período que deverá marcar a vida das sociedades, antecipando-se a hipótese de oportunidades fascinantes, mas igualmente de grandes riscos. Coloca-se, de imediato, o problema que acompanha a ideia da diferença marcante que se constituirá com base na discrepância de possibilidades entre aqueles que são capazes de conceber, porque são capazes de interpretar, e os que apenas serão capazes de utilizar, porque não lhes será dado saber outra coisa. Se considerarmos que o conceito de desenvolvimento humano aponta para um “processo de alargamento das escolhas das pessoas [e podendo estas] ser infinitas [e] mudar ao longo dos tempos” – no domínio do político, económico e social, e da própria criatividade e auto-respeito e da garantia dos direitos humanos – há que considerar a possibilidade da “frustração humana” (“Relatório do Desenvolvimento Humano” do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 1995). Neste relatório admite-se a possibilidade de, através dos novos meios técnicos e tecnológicos, podermos “atingir objectivos pedagógicos, que não seriam realizáveis com meios clássicos” (p. 29). Por outro lado, chama-nos a atenção para o facto de a “cultura literária e filosófica” desempenhar um papel determinante na formação dos indivíduos, não devendo a sua importância ser menosprezada em face dos “educadores selvagens”, que são os grandes meios de comunicação de massas e da expansão das grandes redes informáticas. Esta cultura deve facilitar o discernimento,

desenvolvendo o sentido crítico do indivíduo, inclusive contra o pensamento dominante. Pode igualmente proteger o indivíduo contra a manipulação, através do desenvolvimento da sua capacidade para decifrar a informação que lhe chega. A cultura científica deve merecer também um lugar de destaque, não nos moldes da supremacia que lhe foi largamente consignada, mas na linha de poder ajudar a pensar em termos de sistema e a procurar compreender correctamente o significado das coisas.

Juan Carlos Tedesco chama-nos a atenção para as perspectivas de Karl Popper (“La télévision: un danger pour la démocratie”, 1994) e Pierre Bourdieu (“Sur la télévision, suivi de l’emprise du journalisme”, 1996) sobre o perigo que a televisão constitui para a vida política em geral e para a democracia em particular. As críticas apontam basicamente para a homogeneização dos conteúdos e o excessivo apelo à mobilização da dimensão afectiva da pessoa. Segundo o autor, é o aumento de uma cultura da celebridade e do espectáculo que explica o surgimento e a expansão dos meios de comunicação de massas, pelo que o importante, relativamente às tecnologias, seria possivelmente o sermos levados a reconhecer que será mais importante socializar as técnicas do que tornar a sociedade cada vez mais dependente da técnica.

Percebemos, neste contexto, que não é difícil que se continue a reservar à arte o lugar discreto a que sempre tem sido votada; devemos, contudo, manter presente que a arte é essencial à vida dos homens e das sociedades, tal como a cultura literária e filosófica. Uma sociedade pouco criativa, voltada exclusivamente para o que é de ordem prática e imediata, está condenada ao enfraquecimento da sua identidade e à perda da diversidade, que se afigura como cada vez mais importante e a preservar num mundo complexo como é o nosso. Outro aspecto importante relativamente ao valor das artes é o do seu papel ao nível da formação dos indivíduos, como pessoas capazes de dialogar e de encontrar nesse diálogo uma razão para a existência e o prazer de estar na vida. A arte deve contribuir para aproximar os indivíduos e simultaneamente para alargar os seus horizontes, não por uma via de distanciamento, mas precisamente através da que, pela diferença, sugere a aproximação, do que apresentando-se pela evidência, justifica uma nova interpretação.

Barbara Shipka (1996) reafirma a importância da relação com os outros da compreensão da vida, como condições essenciais para a construção da nossa própria existência:

Those who can discern the significant and who can build symbols out of the fabric of their own and other's lives are apprehending life deeply, and are in the process of becoming significant human beings".
(p. 84)

Este ponto de vista, vindo de alguém ligado ao mundo da economia e da gestão, sublinha a mensagem deixada por Edgar Morin (1999a), numa das suas obras mais recentes. "Hayek l'avait dit: «Personne ne peut être un grand économiste qui soit seulement un économiste.» Il ajoutait même qu' «un économiste qui n'est qu'économiste devient nuisible et peut constituer un véritable danger»" (p. 16).

O que está aqui em questão é o problema de podermos desvirtuar, em função do que é de ordem material e prática, o valor do que é verdadeiramente importante na condução da nossa vida, o que se prende com a construção do significado. É neste sentido, que Hedley Beare e Richard Slaughter (1993) assinalam, com base no contributo de Wiber (1983: 13) que "It is the perennial quest for meaning and significance, rather than the power or possessions, which stirs us most profoundly" (p. 165). E, neste processo, uma educação artística é decerto essencial.

Adalberto Dias de Carvalho (2001) chama-nos a atenção para a importância de introduzirmos em educação/formação a reflexividade e o questionamento necessários à construção de sentidos, bem como a contestação da universalidade e das verdades alcançadas. Tudo isto envolve uma relação complexa com o mundo, "uma relação cognitiva, com certeza, mas igualmente ética, estética e afectiva em que os intra-limites do presente e os limites do futuro, do porvir e do devir, serão também pretextos para a esperança. Reside aqui o pensamento complexo que a educação, em nome da liberdade e da dignidade, deve fomentar" (p. 49).

3. O desenvolvimento da pessoa e a construção do seu mundo

3.1. A construção do saber e do conhecimento

Para Georges Lerbet (1992), aprender significa a reorganização de uma ordem, isto é, desenvolvimento de uma ordem própria pela destruição de outra ordem. O que supõe sempre uma mudança naquele que adquire. No processo de aprendizagem, a apropriação consiste num processo de reconhecimento para si próprio de um objecto, com o qual se contacta e ao qual se atribui um significado. A partir de uma zona de interface com o ambiente, o sistema-pessoa gera fluxos de entradas e saídas, autoproduzindo sentido com base nas informações recolhidas do meio ambiente, transformando-as em saberes. O conhecimento (do sujeito) tem a ver com o que dentro de si o sujeito elabora sobre o exterior.

Segundo Carl Rogers (1985), aprender pressupõe a abertura a si próprio e ao que lhe é exterior para dele se apropriar. Assim, os únicos conhecimentos que podem verdadeiramente influenciar o indivíduo são aqueles que ele descobre por si, interioriza, se apropria e integra. Uma aprendizagem é significativa se produzir significado para o aluno, se estiver ancorada na sua experiência global, favorecendo o seu desenvolvimento pessoal, se constituir um estímulo para a sua criatividade, para a imaginação, para a auto-disciplina, para a iniciativa ou para a compreensão e aceitação de si próprio.

3.2. A relação conhecimento / realidade

Já para os fenomenologistas, a realidade não era mais do que o significado das nossas experiências. Edmund Husserl sublinhara que o conhecimento era uma vivência psíquica, sendo conhecimento do sujeito que conhece. Perante o sujeito estão os objectos conhecidos: “Aí está a coisa diante dos meus olhos que a percebiam; vejo-a e agarro-a. Mas a percepção é simplesmente vivência do meu

sujeito, do sujeito que percepção. Igualmente são vivências subjectivas a recordação e a expectativa, todos os actos intelectuais sobre elas edificados em virtude dos quais se chega à posição mediata de um ser real e ao estabelecimento de quaisquer *verdades* sobre o ser” (pp. 42-43). O conhecimento é, assim, *conhecimento humano*. Estando ligado às formas intelectuais humanas, é incapaz de atingir a natureza das coisas em si.

O autor ilustra esta perspectiva com um exemplo que passamos a transcrever:

um surdo de nascença sabe que há sons, que os sons criam harmonias e que nesta se baseia uma arte magnífica; mas, não pode entender *como* é que os sons fazem isso, como são possíveis obras de arte sonoras. Não pode para si *representar* coisas assim, isto é, não as pode intuir e, vendo-as, captar o como. O seu saber a propósito da existência em nada o ajuda e seria absurdo se ele pretendesse derivar, com base no seu saber, o como da arte dos sons, e elucidar as possibilidades da mesma mediante inferências a partir dos seus conhecimentos. Não é viável o deduzir a partir de existências simplesmente sabidas e não vistas. O ver não pode demonstrar-se ou deduzir-se.
(pp. 64-65)

Ao concluir acerca da formação da realidade através do conhecimento, Karl Popper (1992) distingue três mundos, consistindo a nossa realidade na sua interligação e interdependência: o “mundo um”, o mundo físico, que compreende corpos animados e inanimados e também processos, tais como tensões, movimentos, energia, campos de forças, portanto, o mundo dos corpos e dos estados, fenómenos e forças físicas; o “mundo dois”, que é o de todas as emoções conscientes e, tal como sublinha o autor, presumivelmente, de emoções inconscientes, isto é, o mundo psíquico, das emoções e dos processos psíquicos inconscientes; o “mundo três”, que é o mundo dos produtos do espírito humano, encontrando-se, neste mundo, como o autor exemplifica, livros, sinfonias, esculturas, sapatos, aviões, computadores, assim como objectos do “mundo um”, tais como painéis e varapaus. É importante notar que todos os *produtos* voluntários ou intencionais da actividade intelectual se devem classificar neste “mundo três”, que inclui também uma parte imaterial, e segundo o autor, que é real e muito importante. Os problemas são disso um exemplo.

Quanto ao “mundo dois”, há a sublinhar que, por exemplo, o resolver problemas, tal como o inventar, nunca é *totalmente* consciente, sendo consumado através de ensaios e de eliminação de erros, o que implica uma acção recíproca

entre o organismo e o seu mundo, o seu meio ambiente, e intervindo nesta interacção muitas vezes a consciência. A resolução de problemas constitui a função biológica mais importante da consciência. Contudo, a consciência não se limita a esta função, cabendo-lhe uma outra, que o autor considera primordial, a de assinalar, através da dor ou do prazer, se o organismo se encontra no caminho certo ou errado no que diz respeito à resolução de um problema. Trata-se de um processo que implica descoberta e aprendizagem.

O “mundo dois” nasce numa interacção com o “mundo um”, a partir dessa nossa procura de informações do universo e, a partir dele, da invenção dos nossos sentidos: “aprender a arte do tacto; o fototropismo e a vista; e o ouvido. E assim nos vemos confrontados com novos problemas e reagimos com novas antecipações, com novas teorias sobre o mundo que nos rodeia” (p. 30).

Edgar Morin (1996, 1999a) sublinha igualmente que o conhecimento não é o espelho das coisas ou do mundo externo, salientando que todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais, fundadas em estímulos ou sinais que são captados e codificados pelos sentidos. Deste ponto de vista, há que admitir a possibilidade de erro. Em primeiro lugar, devemos considerar os erros de percepção que advêm do nosso sentido mais digno de confiança, o da visão. A este erro de percepção vem juntar-se o erro intelectual, havendo que reconhecer que o conhecimento sob a forma de palavra, de ideia ou teoria é o resultado de uma tradução/reconstrução (a partir de sinais, signos, símbolos e sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos), pelo que está sujeito ao erro. Este conhecimento comporta a interpretação, sendo, por isso, de admitir o risco de erro na subjectividade do conhecedor e daí resultando uma multiplicidade de erros de concepção e de ideias, que fogem ao nosso controlo racional. Esta situação pode ser ampliada, criando condições acrescidas ao surgimento do erro, pela projecção dos nossos desejos, medos, perturbações mentais, transportados pelas nossas emoções.

3.3. A organização do pensamento

Adalberto Dias de Carvalho (2001) considera o problema da “dessubstancialização ontológica do conhecimento”, pelo desempobrecimento da concepção do homem e da persistência de uma ideia dominante de racionalidade,

que, desde a modernidade, condiciona a organização do saber e a concepção do próprio homem. Esta situação advém, numa certa medida, dos condicionalismos da emergência de uma sociedade de informação e do conhecimento, que a faz prevalecer.

Segundo Edgar Morin (1999a) a nossa civilização e o nosso ensino têm privilegiado a separação e a análise em detrimento da religação ⁸⁵ e da síntese, e daí o terem vindo a ser favorecidas a separação e a acumulação de conhecimentos sem qualquer ligação, em lugar da organização que os põe em relação.

Considerando que o nosso conhecimento separa os objectos entre si, do seu contexto natural e do todo a que pertencem, é importante, do ponto de vista cognitivo, encontrar um modo de os relacionar e de os situar num todo global, condição esta essencial para que o conhecimento progrida (como o demonstrou a psicologia cognitiva): “Dès lors, le développement de l’aptitude à contextualiser et globaliser les savoirs devient un impératif d’éducation » (p. 27).

De acordo com o autor, o importante em educação seria educar para a complexidade. Seria importante ensinar que as coisas não são simplesmente coisas, mas igualmente sistemas que fazem parte de uma unidade resultante de várias partes, são entidades ligadas inseparavelmente ao seu meio ambiente e que não podem ser verdadeiramente conhecidas senão no meio a que pertencem. Aprender a conhecer significa, assim, aprender a separar e a relacionar, a analisar e a sintetizar, mantendo presente que de uma causa não decorre necessariamente o resultado esperado, mas que existe uma multiplicidade de inter-relações que podem conduzir a diferentes estados finais, e que causas diferentes podem levar a um mesmo efeito.

Edgar Morin (1999a) avança com sete princípios, que considera deverem estar na base de um pensamento capaz de “religar”, princípios estes que são complementares e interdependentes: o sistémico ou organizacional, o «hologramático» ⁸⁶, o do anel de retroacção, o do anel recursivo, o da autonomia / dependência, o dialógico, o da reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento ⁸⁷.

⁸⁵ A partir de “relier les connaissances”, como proposto por Edgar Morin.

⁸⁶ Segundo o autor, “inspiré de l’hologramme dont chaque point contient la quasi-totalité de l’information de l’objet qu’il représente” (p. 107).

⁸⁷ O primeiro dos princípios é o sistémico ou organizacional, segundo o qual é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, seguindo a indicação dada por Pascal, e o todo é mais do que a soma das partes, de acordo com uma perspectiva sistémica. O segundo princípio, o princípio «hologramático» coloca em evidência o aparente paradoxo das organizações complexas, onde não apenas a parte está no todo, mas igualmente o todo se encontra inscrito em cada uma das partes. São dados como exemplos, o caso da célula que é parte de um todo, o organismo global, estando o todo,

3. 4. O desenvolvimento cognitivo / afectivo

Para Carl Rogers (1985), o conceito de «vida plena» funda-se na ideia de funcionamento integral da pessoa. A «vida plena» não é um estado fixo e não significa a redução de impulsos ou de tensão. A «vida plena» é um processo, uma direcção e não um destino; é um processo de movimento numa direcção que o organismo humano selecciona, quando é interiormente livre.

Este autor fala também em “autenticidade”, fazendo sublinhar que, na medida em que cada um tentar ser ele próprio e quanto mais tentar aceitar a realidade e a complexidade em si e nos outros, tanto mais será capaz de mudar e levar os outros a mudar-se também. Esta perspectiva acentua o valor das experiências pessoais (o aumento da capacidade de cada um de assumir a sua própria experiência pode conduzi-lo a aceitar a experiência dos outros) e o valor da aprendizagem total «organísmica» (realidade anímica e orgânica em interacção com o meio ambiente, integrando a totalidade biopsíquica do indivíduo) das situações. Carl Rogers acaba, assim, por atribuir mais sabedoria à totalidade das experiências do que ao próprio intelecto; sendo falível, a experiência é-o muito menos do que o espírito consciente isolado.

por seu lado, inscrito na parte. A totalidade do património genético está em cada célula individual; a sociedade está presente em cada indivíduo, enquanto todo, através da sua linguagem, da sua cultura e das suas normas. O terceiro princípio é o do anel de retroacção, introduzido por Norbert Wiener, que permite o conhecimento dos processos de auto-regulação, rompendo com o princípio de causalidade linear: a causa actua sobre o efeito e vice-versa, permitindo assim estabilizar o sistema, tal como acontece num sistema de aquecimento, no qual o termóstato regula o funcionamento da caldeira. De um modo mais complexo, a «homeostasia» de um organismo vivo constitui um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroacções. O quarto princípio é o do anel recursivo: os produtos e os efeitos são, eles próprios, produtores e causadores do que os produz. Os indivíduos humanos produzem as sociedades nas e através das suas interacções, mas, por seu lado, a sociedade, enquanto todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos através da linguagem e da cultura. O princípio da autonomia/dependência (auto-eco-organização) é o quinto princípio. Segundo este princípio, os seres vivos auto-produzem-se continuamente, gastando energia a fim de conquistarem a sua autonomia. Como retiram do meio ambiente a energia, a informação e a organização necessárias, a sua autonomia é inseparável dessa dependência, sendo, assim, seres auto-eco-organizadores. No caso dos seres humanos, a sua autonomia depende da sua cultura, as sociedades desenvolvem-se na dependência do seu meio ambiente geo-ecológico. Segundo o sexto princípio, o dialógico, a dialogia entre ordem, desordem e organização, permite-nos constituir o carácter indissociável de noções à partida contraditórias na concepção de um mesmo fenómeno complexo. Niels Bohr reconheceu as partículas físicas simultaneamente como corpúsculos e como ondas. De um ponto de vista análogo, podemos considerar que os indivíduos são como corpúsculos autónomos sob um determinado ponto de vista, desvanecendo-se no seio das duas continuidades, que são a espécie e a sociedade; quando consideramos a espécie ou a sociedade, o indivíduo desaparece e vice-versa. Finalmente, o sétimo princípio, de reintrodução do conhecimento em todo o conhecimento opera a restauração do sujeito e esclarece que da percepção à teoria científica todo o conhecimento é uma reconstrução/tradução por um espírito/cérebro, no seio de uma cultura e de um dado tempo.

Para Edgar Morin (1995), o homem surge-nos como sistema auto-organizador, ou melhor, como sistema auto-eco-organizador, sistema caracterizado pelo crescimento da abertura e da troca com o meio no sentido da complexidade, sistema aberto, que se distingue do meio precisamente através das trocas que efectua com ele, mantendo a sua autonomia e a sua individualidade: sendo mais autónomo, está menos isolado. O meio desempenha um papel co-organizador.

Carl Rogers reconhece a relação entre o que é mais pessoal e o que há de mais geral, pelo que seria importante sermos capazes de partilhar os nossos sentimentos, uma vez que aquilo que é único e pessoal em cada um de nós, se fosse expresso e partilhado, poderia falar mais profundamente aos outros. Este processo implica confiança em si próprio, consciência de si mesmo e das suas potencialidades e limitações.

Edgar Morin (2002) aponta os perigos de nos encerrarmos na convicção absoluta da nossa verdade, situação esta que impede à partida qualquer outra compreensão que não a nossa, a de outra ideia, a de outra pessoa. Sendo os obstáculos à compreensão múltiplos e de várias ordens, os mais graves são constituídos pela cadeia egocentrismo/autojustificação/auto-decepção (“*self-deception*”⁸⁸). Cada um de nós detém um potencial de mentira para si próprio, que constitui o fundamento para muitos erros e ilusões, sem que o próprio consiga detectar, por exemplo, que não faz mais do que projectar sobre o outro as causas de um mal, ou que está a desfigurar uma situação em seu favor. O auto-exame pode levar-nos a compreender as nossas limitações e a aceitar melhor as dos outros. Descentrando-nos em relação a nós mesmos, estamos aptos a reconhecer e a julgar o nosso egocentrismo, acabando por reconhecer em nós mesmos as fragilidades e as insuficiências dos outros, preparando-nos para a compreensão da complexidade humana.

O autor assinala que a “incompreensão produz tanto o embrutecimento quanto este produz a incompreensão. A indignação economiza o exame e a análise”. Recorrendo às palavras de Clément Rosset, Edgar Morin justifica esta atitude: “*«A desqualificação por motivos de ordem moral permite evitar qualquer esforço de inteligência do objecto desqualificado, de modo que um julgamento moral traduz sempre a recusa de analisar e mesmo a uma recusa em pensar»*” (p. 104).

⁸⁸ Ou, segundo o autor, “fraude de si mesmo, engendrada pela autojustificação, a autoglorificação e a tendência a imputar ao próximo, estranho ou não, a causa de todos os males” (p. 103).

Segundo este autor, há duas formas de compreensão: uma intelectual ou objectiva; outra humana ou intersubjectiva. A propósito da primeira, o autor aproxima-nos da definição do que é compreender, assinalando que intelectualmente significa “apreender em conjunto, *com-preender*, discernir em conjunto (o texto e o seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)” (p. 100). A inteligibilidade e a explicação fazem parte da compreensão, sendo que explicar é considerar o que é preciso conhecer como objecto, aplicando-lhe todos os meios objectivos de conhecimento⁸⁹.

Alain Touraine (2001) coloca a questão do sujeito numa perspectiva que não se limita à da sua construção em actor social. O indivíduo é antes de mais sujeito, não um indivíduo concreto, já que o indivíduo pode ou não comportar-se como sujeito. O sujeito só pode tornar-se sujeito quando é capaz de colocar-se em face de si próprio e de olhar-se, construindo, assim, a sua consciência. O sujeito, não tendo nada em comum com os estados de alma, não deixa de ser fraco e intermitente, precisamente porque a sua liberdade consiste na procura de si próprio, o que lhe confere um carácter que o distancia dos papéis sociais e o aproxima das dessocialização sem, no entanto, se perder, recriando-se no não social (o que marca a passagem de uma definição social a uma definição não social do actor, do indivíduo ou do grupo). É assim que o sujeito, caracterizado, numa primeira abordagem, como vazio (em face da pressão da economia de consumo, da cultura de massas e do comunitarismo), só se torna pleno, quando se torna actor social ou actor de uma relação interpessoal, sem com isso perder “a distância do Eu ao mim” (p. 36). A definição da necessidade desta distância insuperável funda a capacidade de cada um para jogar a sua vida e associa-se à procura de libertação num mundo marcado pela desindividualização. Esta perspectiva afasta-se de qualquer definição do ser

⁸⁹ Para Edgar Morin (1996), a compreensão é, num primeiro sentido, “o conhecimento que apreende tudo aquilo de que podemos fazer uma representação concreta, ou que podemos captar de imediato por analogia”. Neste sentido, a representação é compreensiva, na medida em que “transmite um conhecimento no próprio acto que faz surgir um *analogon* do fenómeno percebido (o que não impede a representação de ser logicamente analisada e, assim, tornar-se matéria de explicação (...)). Num segundo sentido, a compreensão é o modo fundamental de conhecimento para toda a situação humana que implique subjectividade e afectividade e, mais centralmente, para todos os actos, sentimentos, pensamentos de um ser percebido como indivíduo-sujeito. (A explicação, essa, é um conhecimento adequado aos objectos, e que se aplica aos seres vivos quando estes são percebidos, concebidos e estudados como objectos).” A compreensão, do ponto de vista como é entendida no segundo sentido, “é um conhecimento empático / simpático (*Einfühlung*) das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades de outrem”, comportando uma projecção (de si sobre outrem) e uma identificação (de outrem consigo), “duplo movimento de sentido contrário a formar anel”. Assim, “a compreensão não é confusão; comporta a distinção entre o eu e o tu na sua conjugação: é um «torno-me tu ao mesmo tempo que continuo a ser eu»” (pp. 135-136).

humano baseada no respeito por regras ou normas, associando-se antes à ideia de construção do indivíduo em sujeito.

Joaquim Coelho Rosa (2001) refere igualmente esta capacidade dos humanos para jogarem a vida, “a caminho de si mesmos”, devendo este ser um critério universalmente válido para os seus comportamentos e para o sentido da sua existência: “os humanos, cuja vida natural tem a forma de «poder ser»” (as morais são insuficientes), jogam, em cada instante da sua vida, tudo e o todo do que podem ser, definindo esta característica o seu modo de ser e de existir, a sua natureza, “o modo como habitam ecologicamente a vida e o mundo” (do ponto de vista da importância de cada um dos nossos actos a cada momento na construção da nossa existência e da nossa humanidade).

Do nosso ponto de vista, esta importância do “poder ser” abre o caminho à definição do que queremos, de facto, ser, e prepara os da invenção de nós próprios, através de processos em que intervém a ruptura (nomeadamente com normas ou padrões), criando espaço à ideia de que o que somos e o que sabemos é o resultado de um processo que envolve o domínio cognitivo e afectivo, determinando os nossos comportamentos, as nossas escolhas, os nossos projectos de vida.

Para Carl Rogers, a criatividade terá como motivação primária “a tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial” (p. 302). Esta tendência é comum a todos os indivíduos e necessita apenas de condições apropriadas para poder manifestar-se.

Edgar Morin (1995) explica a liberdade e a criatividade num quadro de complexidade, que é, segundo o autor, o único que pode permitir o seu surgimento, apontando como uma das superioridades do cérebro humano sobre a máquina a capacidade para lidar com o insuficiente e o vago. A noção de sistema aberto permite a emergência do sujeito, ao mesmo tempo que o mundo emerge a partir da auto-organização, “onde a autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade se tornam quase caracteres próprios do objecto. Onde, sobretudo, o termo «auto» traz nele a raiz da subjectividade” (p. 57).

Edgar Morin (2002) estabelece uma forte aproximação entre o intelecto e o afecto, que situa no mesmo eixo, reconhecendo que, de certa forma, a capacidade de emoções é condição essencial ao estabelecimento de comportamentos racionais. A afectividade pode condicionar o conhecimento, mas pode igualmente fortalecê-lo. Inteligência e afectividade, curiosidade e paixão, são indissociáveis, podendo mesmo a faculdade de raciocinar ser diminuída pelo enfraquecimento da capacidade de

reagir emocionalmente. Aprender a viver é um processo complexo que envolve o conhecimento, mas está para além dele, como assinala Edgar Morin (1999a):

apprendre à vivre nécessite non seulement des connaissances, mais la transformation, en son propre être mental, de la connaissance acquise en sagesse [«sagesse» et «science»] et l'incorporation de cette sagesse pour sa vie.
(p. 51)

3.5. A construção da pessoa

Sendo que complexificar é integrar continuamente, regulando o vivido e gerando organização e desenvolvimento (Georges Lerbet, 1981), quanto mais complexo (rico e firme em congregação, isto é, ordem) é um sistema, tanto mais desenvolvido é. A pessoa, encarada como sistema, compreende o Ego e o mundo próprio. O Ego é constituído por um «je»-“eu”, (envolvendo acção e iniciativa para agir), um «moi»-“mim”, (que conduz à identidade) e um «soi»-“si”, (que diz respeito à relação com os outros). O mundo próprio corresponde ao ambiente integrado pelo sistema-pessoa.

Dentro do ambiente, com o qual efectua trocas constantes, o sistema vivo faz face aos riscos dos dois processos de desorganização, isto é, a exteriorização (reduzora do meio) e a centração (reduzora do Ego). A complexificação da pessoa como sistema realiza-se através de processos opostos, integrativos de organização, ou seja, a interiorização, que alarga o mundo próprio, e a descentração, que gera o seu Ego (o seu «eu», o «mim» e o «si»). O desenvolvimento dos processos integrativos de descentração e interiorização conduzem à «neg-entropia» e à evolução (por oposição a «en-tropia», resultantes dos processos desintegrativos de centração e exteriorização, conducentes à degradação do sistema).

À medida que a pessoa se complexifica, tende para a abstracção; assim sendo, se, por um lado, é mais firme, unitária e autónoma, por outro lado (e precisamente por isso mesmo), torna-se mais aberta às coisas e aos outros.

Sendo a pessoa um sistema complexo, que tende para uma crescente organização sistémica e para o enriquecimento ao longo da vida, deverá atender-se à importância de criar condições que conduzam à possibilidade de construção da pessoa na e pela relação com os outros, enquanto ser individual e ser relacional,

autor da sua complexidade e do seu desenvolvimento; há ainda que procurar favorecer condições que lhe permitam tornar-se actor da sua própria aprendizagem.

Para Edgar Morin (1995), como vimos, o homem é entendido como um sistema auto-eco-organizador que tende para a autonomia, precisamente através das trocas que efectua com o meio. O sujeito mantém autonomia e individualidade, sendo que quanto mais autónomo é, menos isolado está; o meio tem um papel co-organizador. Para o autor, a ideia de autonomia é inseparável da de auto-organização. Em primeiro lugar, a autonomia a que se refere não significa liberdade absoluta, emancipada de toda a dependência. Trata-se antes de uma autonomia que está dependente do “*environnement*”, quer ele seja biológico, cultural ou social, sendo assim a autonomia possível, não em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos. Edgar Morin justifica esta ideia apresentando dois exemplos: quem trabalha despende energia, devendo ir buscá-la ao seu meio, do qual depende; apesar de sermos seres culturais e sociais, não podemos ser autónomos senão a partir de uma dependência original, relativamente a uma cultura, de uma linguagem, de um saber.

O autor estabelece ainda uma ligação complexa entre indivíduo e espécie, que nos irá conduzir, pelo mesmo processo de raciocínio, a uma relação entre indivíduo e sociedade. Assim, diz o autor que, do ponto de vista biológico, o indivíduo é o produto de um ciclo de reprodução, mas deste produto é ele mesmo produtor, já que é o próprio indivíduo que, ao juntar-se a um indivíduo do sexo oposto, produz esse ciclo. Do mesmo ponto de vista se pode encarar o fenómeno social, posto que são as interações entre os indivíduos que produzem a sociedade, mas a sociedade, com a sua cultura, com as suas normas, retroage sobre os indivíduos humanos, produzindo-os enquanto indivíduos sociais dotados de uma cultura.

Chegados às definições de autonomia e de indivíduo, podemos retomar a de sujeito, que, para Edgar Morin, não é nem essência, nem substância, mas não é ilusão, propondo-nos, deste modo, uma concepção complexa de sujeito, que, do ponto de vista da vida social, é potencialmente não apenas actor, mas também autor, capaz de cognição, escolha, decisão. A concepção de sociedade que esta perspectiva nos sugere é a de que esta é “un jeu d'affrontement/coopération entre individus sujets, entre des «nous» et des «je»” (p.154).

Para Alain Touraine (2001), a condição para se ser sujeito é ser-se capaz de olhar de si para si. A capacidade para nos olharmos, definida como consciência, determina o modo como construímos e conduzimos as nossas vidas, com

repercussões ao nível do modo como intervimos no social. Contudo, o sujeito só acaba por adquirir conteúdo social, quando, em primeiro lugar, consegue intervir no processo de condução da própria vida, de forma consciente.

Prosseguindo na definição da concepção de sujeito apresentada por Edgar Morin (1995, 1996, 1999a), devemos começar por considerar que toda a dimensão biológica necessita de uma dimensão cognitiva, ou melhor dizendo, toda a dimensão cognitiva é condição da vida: por exemplo, os genes constituem um património hereditário de natureza cognitiva/informacional, sendo este património de saber que programa o funcionamento da célula; todo o ser vivo, seja ele ou não dotado de sistema neuro-cerebral, retira informações do meio ambiente, exercendo uma actividade cognitiva inseparável da sua prática de ser vivo. Edgar Morin considera que esta dimensão cognitiva pode ser dita “computacional”, constituindo a computação o tratamento de estímulos, de dados, de signos, de símbolos, de mensagens, que nos permitem agir e conhecer tanto no universo exterior como no universo interior. Relativamente à concepção de sujeito, esta noção de computação é fundamental, sendo esta computação do ser individual uma computação que faz de si-mesmo, por si-mesmo e para si-mesmo: “C’est un *computo*. Le *computo* est l’acte par lequel le sujet se constitue en se mettant au centre de son monde pour le traiter, le considérer, y accomplir tous les actes de sauvegarde, protection, défense, etc.” (1999a, pp. 146-147). Esta definição leva-nos a considerar o egocentrismo como a primeira definição do sujeito, no sentido de “colocar-se no centro do seu mundo”, “ocupar o lugar do «eu»: “le «je» est l’acte d’occupation d’un site devenant centre du monde”, com expressão na fórmula: “«je suis moi», “«je», c’est l’acte d’occupation du site égo-centrique; «moi», c’est l’objectivation de l’être qui occupe ce site”, sendo que este «je suis moi» é o princípio que permite estabelecer a diferença entre o «je» (subjectivo) e o «moi» (sujeito objectivado) e simultaneamente a sua identidade indissolúvel (1999a, p. 147). Afirma ainda este autor que este princípio (separação/reunificação do «je» subjectivo e do «moi» objectivo) é absolutamente necessário, porque permite o tratamento objectivo do «soi-même». É ele que comporta a capacidade de se referir simultaneamente a si (auto-referência) e ao mundo exterior (exo-referência), portanto, de fazer a distinção relativamente àquilo que é exterior a si: “«auto-exo-referência». Este princípio de identidade do sujeito enuncia, assim, a unidade subjectivo/objectivo do «je suis moi» e a distinção entre o exterior e o interior. O sujeito coloca-se no centro do seu mundo para “poder tratá-lo e tratar-se a si mesmo” (1995, p. 96).

Um segundo princípio de identidade (permanência da auto-referência) enuncia que o «je» permanece o mesmo, apesar das modificações internas do «moi» (modificação de carácter ou de humor), e do «soi» (modificações físicas em consequência da idade). O sujeito pode, por exemplo, afirmar “era criança” ou “estava zangado”, mas permanece sempre o mesmo sujeito independentemente da modificação das suas características psíquicas ou externas.

Um terceiro e um quarto princípios são enunciados como princípios de exclusão e de inclusão e são inseparáveis. O primeiro indica que o «je» é único para cada um: “si n’importe qui peut dire «je», personne ne le peut dire à ma place” (mesmo se tiver um irmão gêmeo homozigótico); o segundo é simultaneamente complementar e antagónico: “je peux inscrire un «nous» dans mon «je», comme je peux inclure mon «je» dans un «nous». Deste ponto de vista, “je peux introduire dans ma subjectivité et mes finalités les miens, mes parents, mes enfants, ma famille, ma patrie. Je peux inclure dans mon identité subjective celle (celui) que j’aime et vouer mon «je» à l’amour soit de la personne aimée, soit de la patrie commune” (1999a, p. 148). Este aspecto decorre da complexidade individual, que nos leva a incluir no centro do nosso mundo os nossos pais, os nossos filhos, os nossos concidadãos. Daí que o nosso egocentrismo possa “concentrar-se englobado numa subjectividade comunitária mais larga” (1995, p. 96).

Mas pode haver antagonismo entre inclusão e exclusão, como no caso do exemplo dos que são capazes de todos os sacrifícios pessoais por uma causa ou pelos outros e dos que tudo fazem para se salvar independentemente dos outros ou de uma causa. Quer isto dizer que o sujeito oscila entre o egocentrismo absoluto e a dedicação absoluta. Este princípio de inclusão é, ainda segundo o autor, um princípio fundamental, porque supõe a capacidade de comunicação entre os sujeitos de uma mesma espécie, de uma mesma cultura, de uma mesma língua, de uma mesma sociedade.

Sem uma sociedade, sem uma cultura, uma linguagem e um saber adquirido, dos quais depende a nossa autonomia, não teríamos a possibilidade de sermos indivíduos humanos, assim como não o seríamos sem os nossos genes e sem o nosso cérebro, ele próprio produto de um programa genético, sem o nosso espírito, que nos permitem retirar de uma cultura os elementos que nos interessam para a construção das nossas ideias. É assim que somos simultaneamente produzidos e produtores, isto é, somos capazes de produzir a sociedade e somos simultaneamente produzidos por ela.

Edgar Morin (2002) refere que a compreensão humana necessita também de identificação entre sujeitos, conhecimento de sujeito a sujeito. O outro é percebido como outro sujeito, com o qual nos identificamos e que identificamos connosco, o *ego alter* que se torna *alter ego*. “Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projecção” (p. 101).

Joaquim Coelho Rosa (1998) sublinha, fundando-se em Aristóteles que “longe de ser a medida de todas as coisas, o homem é antes medido por elas” (p. 141). O «eu»-sujeito é uma «miragem», sendo que o “eu só é e se revela no desdobramento do outro” (p. 142). O outro é-nos constitutivo, por mais que o recalquemos e persistamos na tentativa de nos afirmarmos como “eu”, sendo que o homem nunca pode ser um si mesmo (o outro e o mundo são-lhe «ontologicamente constitutivos»). O que, segundo este autor, caracteriza o humano e o instaura como “pessoa” é a sua “triplidade constitutiva”: a conjugação da singularidade do seu corpo, a individualidade do eu e a relacionalidade ao outro. Daí que o ser humano não possa ser definido de acordo com uma estrutura binária do tipo «composto corpo/alma» ou «animal racional», mas sim como um ser «triádico».

Joaquim Coelho Rosa (2001) avança que os humanos não estão sujeitos a um destino que os obriga aos automatismos da espécie, conferindo-lhes a natureza de “poder ser” uma finalidade (uma “destinação”), a de se construírem a si mesmos como indivíduos e como espécie, pelo que a construção da própria espécie e humanidade depende da construção da “humanidade” de cada um de nós. Segundo o autor, é isto aquilo que se chama ética, sendo que “ser humano é ser ético”, porque supõe, a cada instante a consciência de que “o universo inteiro depende do acto que fazemos”. O que frequentemente se esquece, e isso acontece também em educação, é que, tal como Joaquim Coelho Rosa (2001) afirma, “os humanos são pessoas, isto é, indivíduos que têm o “outro” dentro de si mesmos”, o que aponta para a importância da compreensão.

Quer as definições para o sujeito, quer as de pessoa, aqui trabalhadas, apontam para o aspecto da autonomia e da individualidade como condição de liberdade e de desenvolvimento. Tanto a autonomia como a liberdade constroem-se através de processos que envolvem a relação complexa do homem como o que o rodeia, trocas, abertura e comunicação quer a nível biológico, quer das relações no domínio do social, quer a nível cultural. O processo de construção da vida como processo de autoria, condição primeira do tornar-se pessoa, pressupõe a capacidade da pessoa para intervir nesse processo de forma consciente.

O conceito de pessoa aponta, em particular, para a possibilidade de construir a vida, procurando encontrar nesse caminho um fundamento para a nossa existência humana, o que pressupõe um processo permanente de abertura ao mundo e à existência, pela compreensão, pela re-construção do sentido, sendo que este processo exige reflexividade, invenção, mobilizando o pensamento, a consciência, a inteligência e implicando a vontade e o desejo de conhecer e o da descoberta. A abertura ao mundo e à existência pressupõem que a pessoa, na procura da sua configuração, tudo possa ser, sendo o que ela é, em definitivo, uma permanente interrogação. O carácter incompleto e imperfeito do homem ⁹⁰ são ainda marca e condição do seu processo de construção em pessoa.

⁹⁰ Cf. Parte I – Contributos de Joaquim Coelho Rosa e Paulo Freire.

4. O papel da educação

A ideia central relativamente à nossa concepção de educação é a de que deve estar, prioritariamente, empenhada na construção da pessoa, o que pressupõe uma atenção especial a todas as componentes de formação implicadas nesta dimensão. A educação e a escola devem, então, assegurar as condições necessárias para a construção da pessoa, na sua globalidade, o que está muito para além da sua tradicional função de transmissão de conhecimentos e de uma concepção de formação orientada pelo primado do raciocínio lógico dedutivo, matemático, dito rigoroso, pela importância dada exclusivamente ao desenvolvimento de competências específicas e técnicas, assim como, no geral, de uma abordagem técnico-normativa dos problemas da educação e da formação, assente numa visão segundo a qual, face a determinadas condições, são de esperar certos resultados.

O principal investimento da educação deve ser o de dar a cada pessoa a possibilidade de se construir a si mesma, de se configurar, na própria relação com a vida, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal.

A definição do conceito de formação deve igualmente entender-se, numa linha semelhante à do desenvolvimento, do ponto de vista que a associa à aprendizagem de competências gerais ou específicas, conducentes à formação intelectual e afectiva, de construção do eu, de preparação para a vida, para a construção do seu projecto, seguindo um percurso de mudança e de reconstrução de sentidos e potencialidades.

4.1. A importância de contextualizar e globalizar os saberes

Edgar Morin (1999a) salienta que uma das questões fundamentais relativamente aos saberes diz respeito aos disfuncionamentos entre o modo como estes estão organizados e as necessidades emergentes de um realidade cada vez mais complexa, em que os problemas são caracterizados pela globalidade e pela transversalidade. O autor sublinha a questão do isolamento dos saberes em compartimentos reservados a determinadas áreas especializadas, bem como a dos

efeitos que advêm da incapacidade de os articular uns com os outros. Segundo o autor, dever-se-ia tomar em consideração que a capacidade para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental do espírito humano que deve ser desenvolvida e incentivada. Esta qualidade, que deveria ser considerada prioritária ao nível dos sistemas de ensino, é contrariada pelo facto de os alunos serem levados a “isoler les objets (de leur environnement), à séparer les disciplines (plutôt que de reconnaître leurs solidarités), à disjoindre les problèmes, plutôt qu’à relier et intégrer” (p.15).

Segundo o dogma reinante relativamente ao que se considera ser o conhecimento pertinente, este encontra-se directamente ligado à especialização e à abstracção. No entanto, o mais importante deve ser a sua contextualização, como nos faz notar Claude Bastien , citado por Edgar Morin e Anne B. Kern (1993): “«a evolução cognitiva não caminha para a instalação de conhecimentos cada vez mais abstractos, mas, ao invés, para a sua contextualização» (...) «A contextualização é uma condição essencial à eficácia (do funcionamento cognitivo)»” (p. 131).

Deste ponto de vista, o conhecimento especializado surge-nos como uma forma particular de abstracção, isto é, extrai um objecto de um determinado contexto e de um determinado conjunto, não atendendo às suas possíveis formas de ligação e de intercomunicação com o meio, inscrevendo-o num sector conceptual correspondente ao da disciplina compartimentada. A relação que se ignora, neste caso, é a de sistematicidade e a de multidimensionalidade dos fenómenos, privilegiando-se o que pode ser calculado e formalizado e excluindo-se o contexto indispensável à sua inteligibilidade. Mas, se o conhecimento fragmentado leva a que as interacções entre o todo e as partes se tornem invisíveis, desvirtuando o complexo e escondendo os problemas essenciais, por outro lado, o conhecimento que se perde na globalidade conduz à perda de contacto com as partes, com a singularidade e com o concreto.

Edgar Morin (1995, 1999a) distingue entre informação e conhecimento, dizendo que esta distinção lhe sugere uma frase de Elliot: “«qual é o conhecimento que perdemos na informação e qual é a sabedoria que perdemos com o conhecimento?»”. Quanto à primeira parte da pergunta, Edgar Morin (1999a) dirá que o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relação e contextualização de informações. Quanto à segunda parte, irá acrescentar:

les connaissances morcelées ne servent qu’à des utilisations techniques. Elles n’arrivent pas à se conjuguer pour nourrir une pensée qui puisse considérer la situation humaine, au sein de la vie, sur terre, dans le monde, et qui puisse affronter

les grands défis de notre temps. Nous n'arrivons pas à intégrer nos connaissances pour la conduite de nos vies.
(p. 17)

A informação, a sabedoria e o conhecimento pertencem a níveis totalmente diferentes: a sabedoria é reflexiva, o conhecimento é organizador e a informação apresenta-se sob a forma de unidades, que o autor diz poderem ser rigorosamente designáveis sob a forma de *bits* ⁹¹. Sendo o conhecimento organizador, supõe uma relação de abertura e de fecho entre o cognoscente e o conhecido, o que nos conduz ao problema do “computo-auto-exo-referente”, isto é, ao problema que simultaneamente o isola e faz comunicar com o exterior. O que acontece na nossa sociedade é que nos vemos cada vez mais submergidos pela expansão incontrolada do saber, pelo acréscimo ininterrupto de conhecimentos e pelo crescimento exponencial de informação, ao ponto de os próprios especialistas não conseguirem abarcar todas as informações respeitantes à sua área. As informações permanecem, assim, parcelas de saber dispersas e a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controlo humano.

Os três desafios referidos: o da compartimentação e desarticulação dos saberes, por um lado, e o associado à desvalorização da importância do desenvolvimento da capacidade para os contextualizar, articular e integrar como qualidade fundamental do espírito humano, por outro, bem como o aspecto da expansão incontrolada da informação conduzem-nos ao problema fundamental da organização do saber, do qual resultam outros desafios em cadeia.

O primeiro desta segunda categoria de desafios diz respeito à disjunção entre cultura das humanidades e cultura científica. Trata-se de um desafio cultural, que se caracteriza pela forma como ciência e humanidades se relacionam: o mundo da técnica e da ciência vê como mero “ornamento ou luxo estético” a cultura das humanidades, enquanto o mundo das humanidades olha o das ciências como um “agregado de saberes abstractos ou ameaçadores”.

O segundo destes desafios é de carácter sociológico. O desenvolvimento dos domínios do cognitivo com implicações na esfera das actividades económicas,

⁹¹ Entretanto, o autor introduz a noção de dimensão computacional que marcou, segundo ele, a passagem do primeiro ao segundo volume de *La Méthode*. Nesta perspectiva, o que é importante não é a informação, que é, assim, secundarizada em relação à computação; o que é então importante é a computação que trata e extrai informações do universo. Quer isto dizer que extraímos as informações da natureza, transformando os elementos e acontecimentos em signos, “arrancamos a informação ao ruído a partir de redundâncias”. Antes da vida, a informação não existe, porque as informações passaram a existir a partir do momento em que os seres vivos começaram a comunicar entre eles e a interpretar os seus signos.

técnicas, sociais e políticas e os avanços na área da informática conduziram ao primado da informação que cabe ao conhecimento dominar e integrar; o conhecimento deve permanentemente ser revisitado e revisto pelo pensamento; o pensamento é, de uma forma sem precedentes, o capital mais precioso para o indivíduo e para a sociedade (p. 19).

O terceiro desafio coloca-se ao nível do enfraquecimento do sentido de responsabilidade e do de solidariedade, em resultado do enfraquecimento de uma percepção global: cada um tende a responsabilizar-se apenas pela sua actividade específica, cada um de nós perdeu o seu sentido de pertença a uma dada comunidade, justificando-se, deste ponto de vista, o “déficit démocratique croissant dû à l'appropriation par les experts, spécialistes, techniciens d'un nombre croissant de problèmes vitaux” (p. 19). Edgar Morin dá como um exemplo o que acontece ao nível da tomada de decisão política: “plus la politique devient technique, plus la compétence démocratique régresse” (p. 19). Deste ponto de vista, o desenvolvimento do processo técnico-científico actual, aliás incontrolável por parte dos próprios cientistas, conduz a uma forte regressão democrática, resultando daí que o especialista perde a capacidade para conceber o global e o fundamental, e o cidadão perde o direito ao conhecimento.

Assistimos, assim, a um bombardeamento (mediatizado pelos meios de informação e comunicação) de informação, que tende a compensar o despojamento do saber, fechado e acessível a apenas alguns especialistas. O que Edgar Morin propõe é, perante esta situação, uma reforma de pensamento que nos permita ultrapassar os desafios impostos pela restrição imposta pela escolha entre duas alternativas: a opção de lançarmos mão a uma imensidão de informações dispersas que nos chegam todos os dias, via jornal, rádio, televisão, ou a de nos confinarmos a doutrinas que se empenham em tornar-nos acessíveis apenas algumas informações que lhes são consonantes.

Ficaram, assim, apresentados o que Edgar Morin considera serem os problemas cruciais do nosso tempo e que põem em evidência a necessidade de atendermos em interdependência a todos os desafios levantados e a necessidade de uma reforma do pensamento. Este problema coloca-se não apenas para o conhecimento do mundo do nosso quotidiano, mas também ao nível do conhecimento de todas as coisas humanas e ao nível do próprio conhecimento científico:

C'est la réforme de pensée qui permettrait le plein emploi de l'intelligence pour répondre à ces défis et qui permettrait la liaison des deux cultures disjointes. Il s'agit d'une réforme, non pas programmatique, mais paradigmatique, qui concerne notre aptitude à organiser la connaissance.
(p. 21)

Cabe aos sistemas educativos dar impulso a esta preocupação, devendo uma reforma do ensino conduzir a uma reforma de pensamento, capaz de desenvolver a capacidade para contextualizar e globalizar os saberes.

Esta perspectiva pode conduzir ao que Edgar Morin considera ser um pensamento “ecologizante”, isto é, capaz de situar em contexto determinados acontecimentos, informações ou conhecimentos e de pô-los em relação. Este ponto de vista considera a sua relação directa com o seu meio - cultural, social, económico, político e natural -, admitindo todas as relações e inter-retro-acções entre o fenómeno e o contexto, numa perspectiva que integra o todo e as partes e acentua a sua acção recíproca e em termos de possíveis modificações.

Este ponto de vista, para além da complexidade que se associa à ideia de que uma alteração sobre uma parte/partes pode influenciar o todo e vice-versa, sublinha igualmente um aspecto que, em educação, consideramos ser fundamental: o entendimento da importância que a unidade tem no seio da diversidade e vice-versa e que permite, por exemplo, reconhecer o humano na sua globalidade a partir das diversidades individuais e culturais, assim como as diversidades individuais e culturais através da globalidade humana.

Edgar Morin (2002) considera que o circuito indivíduo/sociedade/espécie, não permite a supremacia de qualquer um dos termos, sendo cada um deles simultaneamente meio e fim e definindo a complexidade humana e os princípios do seu desenvolvimento: “todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertença à espécie humana” (p. 59).

À educação do futuro cabe procurar que a ideia de unidade da espécie humana não exclua a de diversidade e vice-versa. A unidade humana transporta em si os princípios das múltiplas diversidades.

A proposta de Edgar Morin (1999a) vai no sentido da procura da construção de uma “tête bien faite” em detrimento da tendência generalizada pelos sistemas de ensino de uma “tête bien pleine” e, portanto, do pleno uso da inteligência. O autor refere que “la première finalité de l'enseignement a été formulée par Montaigne: mieux vaut une tête bien faite que bien pleine” (p. 23). Quer este autor com isto dizer

que, por oposição a uma “tête bien pleine”, na qual o saber se encontra acumulado, empilhado de forma desorganizada e sem critério de selecção, uma “tête bien faite”, mais do que uma acumulação de saber, dispõe de uma capacidade geral para colocar e resolver os problemas e de princípios organizadores.

Neste contexto, o desenvolvimento das aptidões gerais do espírito (“aptitudes générales de l’esprit”), contrariamente à opinião generalizada, vai permitir um desenvolvimento mais favorável das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é a sua faculdade de lidar com os problemas mais particulares. A importância do desenvolvimento de uma inteligência geral fica, assim, associada à faculdade para lidar com problemas específicos. O conhecimento deve utilizar a abstracção, mas deve construir-se por referência ao contexto e, assim, mobilizar o que sabemos do mundo. A nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização das nossas ideias. Edgar Morin (2002) cita, a este propósito, François Recanati que salienta: “«A compreensão dos enunciados, longe de reduzir a uma pura e simples descodificação, é um processo não modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz largamente apelo ao conhecimento do mundo»” (p. 43).

Daí que a educação deva favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver problemas e correlativamente desenvolver a inteligência. Esta capacidade está muito ligada ao livre exercício de uma faculdade que se manifesta em especial na infância e na adolescência. Trata-se da curiosidade, que naturalmente não se ensina, mas que se pode estimular, através de reforço e encorajamento da capacidade de se interrogar, em especial sobre os problemas da nossa própria condição e sobre o nosso tempo. O desenvolvimento de uma inteligência geral é necessário a todos os domínios da cultura das humanidades tanto quanto aos da cultura científica e aos da própria vida.

4.2. A importância da relação intelecto / afecto e o carácter complexo e “humano” do conhecimento

Numa linha que associa o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento afectivo, e segundo Carl Rogers (1985), o aluno aprende apenas se lhe for favorecido um clima de relação interpessoal, emocional, positiva e onde esteja presente a empatia, favorecedora do desenvolvimento, da maturidade e da autonomia, sendo esta entendida como a capacidade para utilizar os recursos internos, colocando-os ao serviço do processo de aprendizagem. A liberdade é igualmente, para este autor, outro aspecto essencial da aprendizagem, que vai permitir ao aluno exercer a sua curiosidade intelectual, o desejo de aprender, a capacidade de escolha e a definição do seu percurso. Mas como o referido autor acentua, no sistema educacional não está reservado lugar para a pessoa total, mas em particular para o intelecto.

Georges Lerbet (1992) chama-nos também a atenção para que o sentido que cada um de nós cria para a sua aprendizagem está relacionado consigo mesmo e não com o que é emitido do exterior de forma indiferenciada. Há, deste ponto de vista, no contexto escolar, uma escola do interior da pessoa (que quer aprender) e uma outra Escola Instituição (exterior e alheia ao sujeito). Esta perspectiva deve levar-nos a questionar os conteúdos escolares, bem como as metodologias e as estratégias postas em prática no sistema de ensino; deve igualmente conduzir-nos à definição da importância de levar cada pessoa a desenvolver e a potencializar as suas competências. Estas considerações são válidas tanto para a educação como para a formação, deixando lugar ainda ao questionamento das suas finalidades e das suas funções e à definição do paradigma em que devem inscrever-se.

Na globalidade, podemos dizer que o diálogo que cada um de nós estabelece com o exterior nos permite conhecê-lo melhor, mas também nos permite conhecermo-nos melhor e partirmos à procura de novos conhecimentos. Outro aspecto a considerar é o de que, ainda que o ensino possa ser colectivo, a aprendizagem é sempre individual, na medida em que cada um recebe, trata e memoriza as informações de forma diferente, construindo diferentes grelhas de leitura daquilo que lhe é apresentado como realidade. Não significa isto que aprender aconteça espontânea ou isoladamente. Como Maria do Céu Roldão (1999) assinala, aprender quer dizer “apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um

significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (p. 28).

O conhecimento não constitui, para Edgar Morin (2002), um espelho das coisas ou do mundo externo, sendo todas as percepções simultaneamente traduções e reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. O conhecimento, sob a forma de palavra, ideia ou teoria, é uma tradução/reconstrução, funcionando a linguagem e o pensamento como mediadores. Com base na análise desta perspectiva diríamos que a riqueza com que cada um de nós será capaz de enfrentar a vida dependerá do modo como os dados recolhidos forem associados e permutados na construção dos saberes sobre nós próprios e sobre o mundo à nossa volta.

O autor define um eixo intelecto/afecto, que abala qualquer visão que tenda a reconhecer um estágio superior da razão dominante da emoção. No mundo dos mamíferos e, em particular, no mundo humano, inteligência e afectividade (curiosidade, paixão) estão associadas. Sendo que a afectividade pode “asfixiar” o conhecimento, pode também fortalecê-lo, podendo mesmo a faculdade de raciocinar ser diminuída ou destruída pelo défice de emoção, ou levar até a comportamentos irracionais.

Terá sido, decerto, deste ponto de vista que Edgar Morin (2002) procurou dar definição ao que considerou serem os “Sete Saberes para a Educação do Futuro”. Quanto ao primeiro desses saberes, às “cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, o autor sublinha a importância do conhecimento humano, nomeadamente no que se refere aos seus dispositivos, dificuldades, tendências para o erro e para a ilusão. O autor deixa clara a ideia de que a educação não tem investido nestes aspectos, nem “em dar a conhecer o que é conhecer”. “O conhecimento não pode ser considerado como um utensílio *ready made*, que se pode utilizar sem examinar a sua natureza”. O conhecimento do conhecimento é outro aspecto fundamental, do ponto de vista da preparação para afrontar riscos permanentes de erro e de ilusão. “Trata-se de armar cada espírito para o combate vital pela lucidez” (p. 16).

Relativamente a “os princípios de um conhecimento pertinente”, Edgar Morin assinala a importância da promoção do conhecimento capaz de apreender os problemas globais e fundamentais, a fim de neles poder situar os conhecimentos parciais e locais. O autor sublinha o problema da fragmentação do conhecimento de acordo com as disciplinas, que condiciona o estabelecimento da relação entre as partes e a totalidade, sendo que o importante seria o desenvolvimento de um modo

de conhecimento que favorecesse a apreensão dos objectos nos seus contextos, nas suas complexidades e conjuntos. Será, então, de investir no desenvolvimento da aptidão natural da inteligência humana para situar as suas informações num contexto e num conjunto, pelo que é importante que se ensinem os métodos que favoreçam o estabelecimento de relações mútuas entre o todo e as partes e as suas influências recíprocas num mundo complexo.

“Ensinar a condição humana” é o terceiro aspecto considerado pelo autor. Sendo o ser humano simultaneamente um ser físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico, importa que cada ser humano se aperceba da sua identidade complexa e comum com todos os seres humanos, pelo que a condição humana deveria ser objecto de atenção especial em todo o ensino. Esta possibilidade pode encontrar resposta numa perspectiva que associe e organize conhecimentos humanos dispersos nas diferentes áreas, nomeadamente nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, colocando ainda em evidência o vínculo entre a unidade e diversidade que caracterizam o humano.

“Ensinar a identidade terrena” é outro aspecto fundamental no contextos dos saberes indispensáveis à educação. Assim, um dos principais objectos da educação deverá ser o conhecimento da nossa condição planetária e da identidade terrena, devendo colocar-se em evidência os aspectos que marcaram a solidariedade entre os povos, bem como os que ficaram na história sob a marca da opressão e da dominação e que ainda hoje persistem na humanidade. O complexo da crise planetária que caracterizou o século XX merece ponderação, “mostrando que todos os seres humanos doravante confrontados com os mesmos problemas de vida e de morte, vivem uma mesma comunidade de destino” (p. 18).

“Afrontar as incertezas” é o capítulo que trata da necessidade de ensinar os princípios de estratégia que nos irão permitir fazer frente ao imprevisto, ao inesperado e à incerteza, e aumentar as possibilidades de alterarmos o seu desenvolvimento com base em informações adquiridas ao longo do tempo. A importância da construção deste tipo de estratégias aponta para o abandono das concepções deterministas (já abalados pelas inúmeras zonas de incerteza criadas pela ciência, apesar das muitas certezas adquiridas, ao longo do século XX), devendo antes preparar-nos para enfrentar o inesperado. “É necessário que todos aqueles que têm o cargo de ensinar se apresentem como postos avançados da incerteza dos nossos tempos” (p. 19).

“Ensinar a compreensão” é outro aspecto fundamental, que sublinha a importância da comunicação humana, da qual a compreensão é simultaneamente um meio e um fim. A educação para a compreensão tem, segundo o autor, estado ausente do ensino e exige a reforma das mentalidades. Esta deve ser a tarefa para a educação do futuro. A compreensão humana é condição essencial para que “as relações humanas saiam do seu estado bárbaro de incompreensão” (p. 20).

Finalmente, Edgar Morin debruça-se sobre “a ética do género humano”, fazendo sublinhar que o ensino deve conduzir “a uma «antropo-ética» pela consideração do carácter ternário da condição humana, que é de ser em simultâneo indivíduo «-» sociedade «-» espécie”. A ética indivíduo/sociedade implica o controlo mútuo da sociedade pelo indivíduo e vice-versa, o que funda a democracia; a ética indivíduo/espécie faz apelo, no século XXI, à cidadania terrestre. A ética afasta-se de quaisquer lições de moral, devendo antes formar-se nos espíritos a partir da consciência de que o humano é, simultaneamente, indivíduo, parte de uma sociedade e de uma espécie. “Trazemos em cada um de nós esta tripla realidade”. Todo o desenvolvimento verdadeiramente humano comporta “o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”, pelo que as duas grandes finalidades ético-políticas do novo milénio devem ser o estabelecimento de “uma relação de controlo mútuo entre a sociedade e os indivíduos por meio da democracia” e a concepção da “Humanidade como comunidade planetária” (pp. 20-21).

Alain Touraine (2001) coloca a questão da construção do sujeito, a par da sua definição como actor social. O sujeito, sendo antes de mais um corpo individual, ainda antes de poder conter um conteúdo social, caracteriza-se verdadeiramente pela distância que consegue manter em relação a si mesmo, o que lhe confere um carácter institucionalizável. Deste ponto de vista, sendo a ordem social da ordem do anti-sujeito (invadidos que somos pelas redes de informação, dos sistemas, ou pelo mundo das comunidades defensivas), ao sujeito cabe desenvolver “uma ética e uma sociologia da salvação”, que lhe permitam encontrar respostas para questões do género “como sobreviver pessoalmente num mundo que destrói a individualidade, a autonomia?” (p. 36). A necessidade de construir o sujeito emerge precisamente da necessidade de dessocialização, que não significa a perda do sujeito, mas antes a sua recriação no não social. O sujeito torna-se actor social precisamente através da sua afirmação como sujeito, capaz de, assim, intervir socialmente. Segundo o autor, a escola deve voltar a centrar-se no aluno, promovendo a educação do sujeito.

Nota conclusiva

Uma concepção diferente de escolaridade está muito para além da tradicional função de transmissão de conhecimentos da escola e de uma concepção de formação orientada pelo primado do raciocínio lógico dedutivo, matemático, dito rigoroso, pela importância dada exclusivamente ao desenvolvimento de competências específicas e técnicas, assim como, no geral, de uma abordagem técnico-normativa dos problemas da educação e da formação, assente numa visão segundo a qual, face a determinadas condições, são de esperar certos resultados.

Toda a educação deve empenhar-se, fundamentalmente, na construção do conhecimento que resulta de processos que mobilizam a actividade do pensamento e a compreensão. Esta construção do conhecimento deve fazer-se, mantendo presentes todas as dimensões que estão implicadas na construção da pessoa: a cognitiva, a emocional e a afectiva.

Uma concepção ampla de educação valoriza as escolhas e, por isso mesmo, a responsabilidade, e daí, a liberdade e dignidade humanas. O que caracteriza a “pessoa” é a possibilidade de liberdade; o alargamento e re-criação permanente da compreensão é condição dessa liberdade. A liberdade permite ao homem afastar-se do domínio da necessidade que se impõe aos outros seres vivos. Poder ou não escolher, ser isto ou aquilo, estão para além da necessidade de resposta a estímulos ou imposições face à necessidade de sobrevivência; implicam inteligência, sendo que este tipo de inteligência é específica e única do homem, envolvendo tanto o intelecto como o afecto.

Uma concepção diferente de escolaridade pressupõe uma concepção diferente de currículo, pelo que há que flexibilizar a sua definição, levando-nos a pensar nas pessoas, no que se pretende que elas aprendam, mais do que no que lhes deve ser ensinado, partindo ainda do princípio de que as aprendizagens significativas dependem mais dos significados que cada um de nós para elas conseguir encontrar, e dos contextos da sua aplicação, do que da definição prévia de conteúdos. Uma nova concepção de escolaridade releva de uma concepção de educação/formação favorecedora do uso da inteligência, capaz de permitir a formulação e resolução de problemas essenciais. Conhecer passa, assim, a relacionar-se também com a possibilidade de compreender, numa perspectiva que se afasta do reducionismo, das certezas e das verdades absolutas. Uma educação que

advoga este tipo de escolaridade é uma educação voltada para o desenvolvimento de uma consciência do que nos define como humanos e leva a partilhar os nossos saberes e conhecimentos, a questionar e a construir as nossas linhas orientadoras, as nossas posturas, com base nas interpretações e no sentido que formos construindo para a nossa existência. Para além de conhecimentos, esta troca e interrogação permanentes pressupõem capacidades e competências, envolvem tanto o saber quanto a sensibilidade, todos eles implicados na construção do nosso próprio conhecimento, na nossa relação com o mundo.

A liberdade de cada um de nós estará não tanto na possibilidade de se auto-expressar, mas sobretudo na possibilidade de ser ele próprio a compreender o mundo, de comunicar, de projectar e de se projectar. Para que isso aconteça, é necessário que seja capaz de olhar de si para si, devendo ainda ser capaz de apreciar, interpretar e entender o contexto e a complexidade das situações e das relações. Este tipo de actividades envolve conhecimentos, determinadas capacidades e competências e mobiliza a inteligência geral. A actividade do pensamento, essencial ao exercício da inteligência, envolve o sensível e o intelectual, fundando a importância da sensibilidade como registo da inteligência e condição humana de compreensão do mundo. A construção do conhecimento, liga-se, assim, também ao desenvolvimento da sensibilidade, o que compromete a educação e a escola com uma componente de natureza cognitiva, emocional e sócio-afectiva.

Hedley Beare e Richard Slaughter (1993) escrevem também que “those who can discern the significant and who can build symbols out of the fabric of their own and other’s lives are apprehending life deeply, and are in the process of becoming significant human beings” (p. 84). Esta afirmação tanto pode ser válida para as pessoas com formação em domínios ligados à educação, como às matemáticas, à economia ou à gestão, à arte ou ao dia-a-dia. O que aqui se trata é de sermos capazes de ver para além do que se nos oferece ao olhar, sendo isso possível, se formos capazes de “afinar” os nossos sentidos e de olhar para além do que se nos apresenta à primeira vista. Trata-se de um olhar que se afasta dos estereótipos e da normalização; trata-se de um olhar capaz de abarcar a complexidade e de contribuir para a construção de um conhecimento pertinente.

Ao nível da escola, deve reconhecer-se a tendência para deixar de funcionar como uma instituição particularmente vocacionada para o ensino, tendo vindo a ser debatida a importância de criar condições para que os alunos possam tornar-se autores da sua própria aprendizagem. Esta linha inscreve-se no conjunto de

preocupações associadas à importância de uma formação contínua e de uma educação ao longo da vida, constituindo-se em factores determinantes para os avanços de qualquer sociedade, factores de progresso e desenvolvimento dessas mesmas sociedades. A ideia subjacente ao conceito de educação ao longo da vida é a de que devemos permanecer abertos a uma ideia de uma educação que não se circunscreve a um determinado período da vida e às exigências de um determinado posto a nível profissional. Este tipo de educação/formação pressupõe o desenvolvimento de competências específicas, científicas e técnicas, mas não se lhes pode limitar. Um aspecto importante relativamente às exigências de educação/formação para a vida profissional e pessoal é também o desenvolvimento de competências paralelas, de ordem cognitiva, emocional, afectiva e de relação interpessoal, para além das específicas.

Capítulo 2 – A Construção de Competências na Escola e para além da Escola

Nota Introdutória

To ask people to step back from viewing the world naturalistically ('as it is') and to start viewing it reflexively as something constructed through experience, language, codes, symbols, cultural signs, and so on is a difficult request, for it invites us to make relative what appears to be absolute, to admit that there may be no fulcrum, no foundation and no ultimate certainty. Yet a lot hangs on the proposition.

Hedley Beare e Richard Slaughter

Vimos como, durante grande parte do século XX, o ensino e a pesquisa se orientaram pelas necessidades do mercado e pelas linhas que fundavam o progresso técnico e económico, pelas necessidades técnicas e administrativas. Desenvolveu-se o ensino geral, manteve-se a separação entre saberes e disciplinas, entre cultura humanista e cultura científica, sendo reconhecida a hegemonia da última e o carácter acessório e de complemento da primeira.

Concluimos igualmente que as últimas décadas ficaram marcadas por uma evolução significativa relativamente à ideia de que explicar não era suficiente, sendo que o importante é compreender, e afastando-se a compreensão de qualquer princípio determinista e de toda a tentativa de separação das diferentes áreas do saber e do conhecimento. Explicar significa considerar o objecto de conhecimento apenas como um objecto, recorrendo a meios objectivos para a sua elucidação. O conhecimento explicativo é determinista. Sendo suficiente para a compreensão intelectual ou objectiva é insuficiente para a compreensão humana. Esta comporta o conhecimento de sujeito a sujeito. O “outro” não é encarado apenas objectivamente, mas como outro sujeito, com o qual nos identificamos e no qual nos revemos. Compreender passa por um processo de empatia, de identificação e de projecção.

A sociedade da informação e do conhecimento veio, entretanto, criar novos condicionalismos, com repercussões ao nível da sociedade, da educação e das expectativas no domínio da formação em geral; caberá a cada um de nós aprender a gerir as potencialidades.

Na definição do conceito de formação, devemos atender em particular à ideia de formação como aprendizagem de competências, de construção do eu e actualização de potencialidades, como processo contínuo de auto-formação. A definição do conceito de formação deve igualmente entender-se numa linha semelhante à do desenvolvimento, do ponto de vista que a associa à aprendizagem de competências gerais ou específicas, conducentes à formação intelectual e afectiva, de construção do eu, de preparação para a vida, para a construção do seu projecto, seguindo um percurso de mudança e de reconstrução de sentidos e potencialidades.

1. A problemática geral de abordagem das competências

Segundo Philippe Perrenoud (1997), alguns problemas envolvem a noção de competência.

Em primeiro lugar, o grande dilema da escola assenta no “mal-entendido”, que consiste em considerar que, ao desenvolverem-se competências, se deixa de transmitir conhecimentos, partindo do princípio de que o desenvolvimento de competências exige tempo e de que este é necessário à escola para distribuir o conhecimento profundo.

Em segundo lugar, o próprio reconhecimento da noção de competência continua a ser alvo de muitas interrogações, quer por parte das ciências cognitivas, quer por parte das didácticas. As primeiras preferem procurar identificar diferentes tipos de conhecimento: os declarativos, descrevendo a realidade sob a forma de factos, leis, regularidades; os procedimentais, ligados à descrição dos procedimentos a seguir com vista a um determinado resultado (como é o caso dos metodológicos); e os condicionais, que determinam para os conhecimentos anteriores as condições de validade. A emergência das duas últimas categorias deixa sugerir que qualquer acção se pode limitar a conhecimentos, o que não se coaduna, por exemplo, com a importância de uma “*art de l’ exécution*”, que activa um conjunto de esquemas lógicos de um alto nível de abstracção, no caso do especialista, sendo que o que o distingue de uma pessoa comum, com um mesmo tipo de conhecimentos e igualmente “inteligente”, é a capacidade de desenvolver estratégias eficazes com maior

segurança e rapidez. “La compétence de l’expert, au-delà de l’intelligence opératoire, se fonde sur des schèmes heuristiques ou analogiques propres à son domaine” e conta igualmente com “démarches intuitives, des procédures d’identification et de résolution d’un certain type de problèmes, qui accélèrent la mobilisation des connaissances pertinentes et leur transposition et sous-tendent la recherche et l’élaboration de stratégies d’action adéquates”. Acresce a importância da perícia que, por sua vez, supõe a existência de determinadas “attitudes et des postures mentales, une curiosité, une passion, une quête de sens, l’envie de tisser des liens, un rapport au temps, une façon de marier intuition et raison, prudence et audace, qui sont issus à la fois de la formation et de l’expérience” (p. 10). Nesta perspectiva, a competência não pode ser encarada como uma implementação racional, pura e simples, de conhecimentos, modelos de acção ou de procedimentos, o que implica que a apropriação de conhecimentos não cria, por si só, condições à sua mobilização em determinadas situações.

Será atendendo a estes pontos de vista que o autor procura uma definição para a noção de competência, colocando a ênfase na importância do conhecimento para a resolução de determinadas situações, mas não se limitando a ele, e desmistificando igualmente a ideia de que a escola tem que optar entre conhecimentos ou competências. O conhecimento constitui, deste ponto de vista, mais um recurso cognitivo, entre outros. Philippe Perrenoud (2001) esclarece este aspecto, sublinhando que a competência significa uma mais-valia na sua relação com os saberes:

La critique la plus sommaire consiste à affirmer que les savoirs n’ont plus de place dans un curriculum orienté vers les compétences. Nul ne peut soutenir cette thèse de bonne foi, ou alors c’est à la faveur d’une totale incompréhension de la notion même de compétences: il n’y a pas de compétences sans savoirs, ce sont des ingrédients indispensables de la compétence, ce que Le Boterf (1994) appelle des *ressources*. La compétence est une *plus-value* apportée aux savoirs: la capacité de *s’en servir* pour résoudre des problèmes, construire des stratégies, prendre des décisions, agir au sens le plus large de l’expression.
(p. 5)

A primeira definição de competência apresentada é então a seguinte: “*une capacité d’agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s’appuie sur des connaissances, mais ne s’y réduit pas*”, o que implica a mobilização de vários “*ressources cognitives complémentaires*” na resolução de uma situação, entre os quais estão os conhecimentos. Estes recursos são, na perspectiva do autor, “*représentations de la réalité*”, que nous avons *construites et engrangées* au gré de

notre expérience et de notre formation” (p. 7). Uma outra definição apresentada pelo autor (2000) refere o seguinte: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (p. 1).

Philippe Perrenoud refere Le Boterf (1994)⁹², que, ao tratar a noção de competência, utiliza a expressão “*attracteur étrange*”, querendo com ela designar “une composante importante du capital qui nous permet d’affronter la réalité” (p. 21), sendo de reconhecer que há uma certa dificuldade para concebermos a exacta natureza do processo de mobilização dos nossos recursos cognitivos.

Assim, toda a acção mobiliza alguns conhecimentos, mais ou menos complexos, conforme as situações, e mobiliza igualmente competências que utilizam, integram ou mobilizam esses conhecimentos (integrados na memória e postos em acção). A competência consiste em “pôr em relação” os conhecimentos necessários, com recurso ao raciocínio e à intuição, convidando a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções. Trata-se aqui de operações mentais complexas, que supõem, para além dos conhecimentos pertinentes para uma dada situação, perícia e uma visão clara, que assentam tanto na formação, como na experiência.

O autor (1999, 2002) considera que uma abordagem por competências encontra concretização em práticas diferentes, nomeadamente, no trabalho por problemas e por projectos, o que implica necessariamente uma modificação das práticas dos professores, uma alteração ao nível das pedagogias e dos modos de avaliação.

O debate sobre as cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias, que Edgar Morin (1999a, 2002) toma como aspecto central no contexto da sua proposta de reforma de pensamento, com implicações ao nível dos sistemas de ensino, apenas reconhece uma única via: a que privilegia as cabeças bem-feitas, isto é, as que são capazes de contextualizar e simultaneamente globalizar as informações e conhecimentos, as que conseguem organizar o pensamento, em vez de se limitar a acumulá-lo. Segundo este autor, todo o conhecimento constitui simultaneamente uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos e sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos, sublinhando que esta organização implica um processo circular de relação e distinção, de análise e de síntese, devendo

⁹² Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d’Organisation; Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*, Paris: Les Éditions d’Organisation

manter-se presente que de uma causa não decorre necessariamente o resultado esperado, mas que existe uma multiplicidade de inter-relações que podem conduzir a diferentes estados finais, e que causas diferentes podem levar a um mesmo efeito.

Philippe Perrenoud (1997) aborda este problema, sublinhando que a escola não consegue decidir-se entre duas visões fundamentais de currículo: uma que privilegia os conhecimentos, esperando que a formação profissionalizante ou a vida venham a preencher as lacunas por ela deixadas; outra que relativiza a importância da acumulação de conhecimentos, tendo como preocupação fundamental a sua mobilização, em meio escolar, em situações complexas.

O dilema, na perspectiva deste autor, não se restringe à escola, já que a própria compreensão do mundo e a capacidade de agir sobre ele se podem decidir entre uma atitude que se encerra nos conhecimentos e uma outra que assenta no reconhecimento da importância da sua mobilização. Para este dilema Philippe Perrenoud (1997) encontra uma única resposta:

À la question: «Connaissances étendues ou expertise dans la mise en oeuvre?», on aimerait répondre: *les deux!* Le dilemme éducatif est surtout une question de *priorité*: puisqu'on ne peut tout faire, dans le temps et l'espace d'une formation professionnelle initiale ou d'une scolarité de base, *que faire de plus utile?* Qui, à long terme, pourrait plaider pour des connaissances absolument inutiles pour l'action, au sens le plus large? À l'inverse, qui, de nos jours, pourrait encore défendre un utilitarisme étroit, limité à quelques savoir-faire élémentaires? Agir, dans une société changeante et complexe, c'est d'abord comprendre, anticiper, évaluer, affronter la réalité avec des outils intellectuels. «*Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie*», affirmait Kurt Lewin, l'un des fondateurs de la psychologie sociale.
(p. 13)

Edgar Morin (1999a, 2002) faz também sublinhar a importância de uma reforma de pensamento que ele considera dever ser, sobretudo, uma reforma paradigmática e não programática. Trata-se de uma reforma que não se restringe à escolaridade e à educação, devendo antes abranger todos os domínios da acção humana, e dizendo respeito à nossa aptidão para organizarmos o pensamento, através do pleno uso da inteligência e da capacidade de colocar lado a lado o que é do domínio científico com o que é do domínio do humano, numa tentativa de compreendermos o mundo na globalidade e complexidade que o caracterizam.

Este contexto admite a importância determinante de uma inteligência geral, associada à faculdade para lidar com problemas específicos, dependendo a nossa lucidez da complexidade do modo de organização das nossas ideias. A educação detém aqui um papel fundamental.

Philippe Perrenoud (1997) contextualiza os problemas da abordagem por competências, referindo que este tipo de abordagem se tem desenvolvido nos países anglo-saxónicos e tem vindo a alargar-se ao mundo francófono. Casos que podem ser tomados como referência são os da Bélgica, o de Québec e o próprio caso francês. Embora existam algumas diferenças na forma de organização das abordagens e ao nível dos níveis de ensino a que se aplicam, a questão das competências e da relação conhecimentos-competências orienta um certo número de reformas curriculares, em vários países.

Este tipo de abordagem do currículo por competências sublinha uma perspectiva segundo a qual o que é importante não é transmitir os conhecimentos eruditos e bem-dominados, de forma ordenada e compartimentada. Os conhecimentos, enquanto ferramentas, destinam-se a ser mobilizados de acordo com as necessidades, o que supõe o trabalho com situações-problema, um novo contrato didáctico, uma programação flexível e uma avaliação de carácter formador.

É certo que esta linha se inscreve num percurso mais global, que tem a ver com a construção do indivíduo (Philippe Perrenoud fala-nos, por exemplo, de lucidez e da importância do desenvolvimento de ser capaz de “pôr em relação”) e com a organização das próprias sociedades, que não funcionam como máquinas de precisão e necessitam, assim, de flexibilidade nos sistemas e nas relações sociais, em cujo fundamento estão as competências.

Note-se ainda que a ideia de que estas competências são essenciais à vida em sociedade, marcada pela incerteza e pela desordem, está directamente ligada à importância do seu desenvolvimento em educação. O autor adverte-nos de que a transposição das noções de competência do mundo do trabalho para as políticas educacionais poderá ser o resultado das desordens crescentes e da desorganização que marcam cada vez mais as sociedades. O que marca esta “«irresistível ascensão»” (O autor cita Romainville, 1996) da noção de competência em educação escolar é então uma espécie de “*contágio*”:

Le monde du travail s'étant saisi de la notion de compétence, l'école lui emboîterait le pas, sous couvert de modernité et dans la mouvance des valeurs de l'économie de marché: gestion des ressources humaines, recherche de la qualité totale, valorisation de l'excellence, exigence d'une plus grande mobilité des travailleurs et de l'organisation du travail. (...) On ne se satisfait plus de définir des qualifications types et d'attribuer sur cette base des individus à des postes de travail. (...). Les transformations observables sur le marché de l'emploi et dans les formations professionnelles ont probablement quelques effets sur la scolarité de base et la conception de la culture générale qui y prévaut.
(pp. 14-15)

Outro aspecto que serve para explicar a importância das competências ao nível da escolaridade é, segundo o autor, o facto de as universidades conferirem às competências um lugar de pouco mérito, preferindo dar maior ênfase ao saber erudito, teórico e metodológico. Este aspecto justifica que a escola obrigatória acabe por não poder desviar-se da transmissão intensiva de conhecimentos, já que as universidades se encontram no topo da hierarquia do sistema de ensino, acabando por condicionar todos os níveis de ensino que lhe estão abaixo.

Uma contradição parece surgir no contexto que acabámos de definir: se, por um lado, as universidades não induzem a uma abordagem de competências, como se poderão explicar as tendências da escola para uma abordagem pelas competências? Por via da influência das formações profissionalizantes? Por via do encorajamento por parte dos meios económicos, levando a escola a seguir a mesma linha de acção?

Quanto a estas interrogações, o autor defende que a problemática das competências se inscreve num debate mais antigo que envolve a escola e os defensores de uma via mais utilitarista (que compreende os que estão ligados à indústria e aos negócios) e uma outra basicamente preocupada com uma visão mais ampla de escolaridade (os que trabalham em actividades ligadas ao ser humano, como acontece na função pública, na arte e na pesquisa).

Segundo Philippe Perrenoud, a aceitação de uma abordagem por competências está mais relacionada com uma lógica de continuidade e, simultaneamente, com uma lógica de mudança. Este tipo de abordagem não rejeita nem os conteúdos, nem as disciplinas, acentuando antes a sua implementação, mas contrariando a perspectiva tradicional das rotinas pedagógicas e didácticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso determinante da avaliação e da selecção (que condicionam decisivamente a construção de competências, tendo por objectivo fundamental a aprovação em exames), os lugares de aluno e professor tal como estão instituídos.

O autor considera, entretanto, as dificuldades de implementação deste tipo de abordagem, sobretudo ao nível do trabalho dos professores, e admite algumas ambiguidades num campo em que muito há ainda a explorar:

Quand la recherche en sciences humaines sera nettement plus avancée, on y verra plus claire. Aujourd'hui, on ne peut pas affirmer qu'on travaille sur des bases solides. Ce n'est pas confortable, mais il serait pire encore de le nier et de faire comme si on

savait exactement comment se forment l'esprit et les compétences fondamentales. La réforme du collège et le débat actuel sur l'école nous ramènent à des questions théoriques de fond, notamment sur la nature et la genèse de la capacité de l'être humain à faire face à des situations inédites, de lui donner du sens et d'agir à bon escient. Il est donc normal que s'opposent des conceptions diverses et divergentes de l'apprentissage et de la culture, dont aucune n'a les moyens de s'imposer de façon purement rationnelle, en l'état de la recherche.
(p. 20)

Pelo nosso lado, partimos também de uma situação de alguma indefinição quanto às competências transversais, que fomos procurando definir com mais clareza, à medida que fomos progredindo na investigação bibliográfica. Tomámos como contributo central as perspectivas que apontam para novos horizontes a nível pedagógico e didático, dando ênfase à ideia de que o conhecimento é múltiplo e multifacetado e que na construção da nossa compreensão sobre o mundo utilizamos múltiplos conhecimentos, assim como um conjunto de competências vasto que cabe à escola também considerar. Os trabalhos no domínio do desenvolvimento de competências para a vida profissional mereceram, igualmente, da nossa parte um interesse muito particular. A introdução das abordagens relacionadas com as competências emocionais justificou-se também, na medida em que a problemática da criatividade e da educação para as emoções tem constituído uma referência central quando se trata de equacionar o papel das artes em educação; as abordagens mais recentes sobre a criatividade e sobre a educação emocional sugerem novas competências largamente comprometidas com os processos de desenvolvimento pessoal e social.⁹³

⁹³ A tendência para associar emoções e criatividade, funda-se, em especial nas perspectivas que acentuam os aspectos do desenvolvimento de uma personalidade integrada e da satisfação pessoal como condição de um desenvolvimento harmonioso dos indivíduos e de uma relação equilibrada com os outros, em sociedade e na escola. O reconhecimento de sentimentos e emoções em si próprio e nos outros funciona como um aspecto essencial no processo de ajustamento, compreensão e abertura ao mundo. Algumas perspectivas sublinham ainda a importância de saber identificar e gerir as emoções, do ponto de vista da relação com o meio escolar, com o estudo e com a aprendizagem, com implicações ao nível do rendimento escolar. Estes pontos de vista surgem-nos, frequentemente, associados à ideia de desenvolvimento de capacidades e preservação e construção de valores indispensáveis a um bom relacionamento e a um comportamento ajustado, atendendo às expectativas e aos problemas que há que enfrentar na época em que vivemos.

2. A abordagem pedagógica e didáctica das competências

Ao abordar a questão da definição da noção de competência, Philippe Perrenoud assinala que não existe uma definição clara e partilhada. O autor começa por esclarecer três versões da noção de competência, que constituem pistas falsas, por pouco acrescentarem à compreensão dos problemas.

A primeira dessas versões considera a competência em termos de “*objectifs*” de um ensino na linha de condutas ou “*pratiques observables*”, portanto de uma pedagogia por objectivos, já largamente ultrapassada:

L'assimilation d'une compétence à un simple objectif d'apprentissage brouille les cartes et suggère, à tort, que chaque acquis scolaire vérifiable est une compétence, alors que la pédagogie par objectifs est parfaitement compatible avec un enseignement exclusivement centré sur les connaissances.
(p. 24).

A segunda versão aponta para o carácter complementar das noções de competência e de desempenho, podendo o desempenho funcionar como um indicador relativamente fiável de uma competência.

A terceira versão assenta na concepção clássica de competência como uma faculdade geral, uma potencialidade de qualquer mente humana, podendo dizer-se que uma competência permite a produção de um número infindável de acções não-programadas. Esta noção de competência aproxima-se da definida por Chomsky (1977), referido pelo autor, como capacidade de inventar continuamente e de inventar sem utilizar uma lista pré-estabelecida (o indivíduo não vai buscar a um dado repertório as palavras de que necessita para uma dada situação, num dado momento, nem precisa de ter dentro de si um livro, no qual essas palavras se encontrem encerradas, prontas para serem utilizadas). Trata-se de uma noção de competência concebida como uma característica da espécie humana, o que, para Philippe Perrenoud, se afasta da noção de competência como aquisição, “des *acquis*” (mesmo sendo geneticamente capaz de falar, cada um de nós tem que aprender a fazê-lo; as potencialidades do sujeito só se transformam em competências através de aprendizagens), da noção de competências como aprendizagens construídas, e não “*virtualités de l'espèce*”. (p. 25).

A natureza do processo e o processo em si de mobilização de competências ainda permanece no domínio das interrogações. De acordo com o ponto de vista de Le Boterf (1994, p. 43), “on peut reconnaître que l’alchimie à l’oeuvre dans la mobilisation «reste encore largement une *terra incognita*» (p. 25). No sentido de construir uma aproximação a esse processo, o autor propõe alguns exemplos: o da pessoa que aprende uma língua estrangeira na sala-de-aula, mas que tem consciência da dificuldade em mobilizar os conhecimentos linguísticos adquiridos numa nova situação de comunicação oral ou escrita. A alternativa a esta situação seria a criação de situações de interação, em que o envolvimento pessoal fosse uma condição, assim como a troca e o desejo de se fazer entender.

Philippe Perrenoud define também a associação da noção de esquemas à de competências: “Il n’y a de compétence stabilisée que si la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués” (p. 29).

A noção de esquema, como assinala o autor, simultaneamente intuitiva e complexa, salientou-se na obra de Jean Piaget e foi retomada actualmente, quer ao nível da pesquisa sobre competências, quer na didáctica. O autor faz a distinção entre *esquemas* e simples hábitos. Os hábitos são esquemas caracterizados pela simplicidade e pela rigidez, mas os esquemas não são sempre hábitos. O autor refere, a este propósito, a concepção piagetiana, segundo a qual o esquema é uma “*structure invariante d’une opération ou d’une action*”, afastando-se da ideia de repetição idêntica. Uma imagem simples é dada pelo autor: “un schème élémentaire, tel que «boire dans un verre», s’ajuste-t-il à des verres de formes, de poids, de volumes, de contenus différents”. O esquema, ao permitir fazer face a uma diversidade de situações com a mesma estrutura, através de “*accommodations mineurs*”, pode definir-se como uma “*trame, dont nous nous écartons pour tenir compte de la singularité de chaque situation*” (p. 29).

Os esquemas fundam-se na prática, mas podem ter subjacente uma teoria. Funcionam “à l’état pratique”, não sendo absolutamente obrigatório que o sujeito que os mantém tenha consciência exacta da sua existência, da sua génese ou funcionamento.

Podendo ser hereditários, os esquemas de que dispomos à partida podem funcionar como ponto de partida para a construção de outros esquemas. Philippe Perrenoud aponta a designação dada por Bourdieu (1972, p. 209 e pp. 178-179) a este conjunto dos esquemas constituídos num determinado momento da nossa vida:

l'habitus comme un «*petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se contituer en principes explicites*» ou comme «*un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions, et rend possible l'accomplissement de tâches infiniment différenciées, grâce aux transferts analogiques de schèmes permettant de résoudre les problèmes de même forme*» (p. 30).

De acordo com as perspectivas definidas, o autor sublinha que uma competência não é um simples esquema, mobilizando e accionando antes um conjunto de esquemas. Sendo o esquema uma totalidade constituída, na base de uma acção ou operação única, a competência, com alguma complexidade, envolve vários esquemas, capazes de suportar inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciações de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, procura de informações pertinentes, formação de uma decisão, entre outros aspectos.

Numa primeira fase, a da sua génese, a competência está dependente de raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências, hesitações, bem como de ensaios e de erros; numa fase de desenvolvimento, de adaptação à rotina e de maior automatização, constitui-se em esquemas complexos, servindo metas mais amplas, tornando-se nos seus meios. O autor utiliza a imagem de um sistema de “*bonecas russas*” para ilustrar o modo como os esquemas mais complexos podem funcionar como montagens dos esquemas mais simples, sendo que a automatização de funcionamentos cognitivos complexos supõe uma forte redundância do mesmo tipo de situações. As competências são compatíveis com uma automatização total ou parcial, mas não a tornam obrigatória.

Partindo do princípio de que a nossa relação cognitiva com o mundo se funda no estabelecimento de uma relação entre aquilo que conhecemos com o que nos é desconhecido, há que reconhecer que esse encontro nem sempre se processa do mesmo modo e ao mesmo ritmo. Em alguns casos, não existe qualquer desfasamento entre o momento em que se apresenta a situação e o momento em que o sujeito reage. A competência, cuja mobilização é quase instantânea, funciona como um “*schème complexe stabilisé*”. Em outros casos, a mobilização não é tão evidente, implicando “*réflexion, délibération intérieure, voire consultation de références ou de personnes-ressources*”, fugindo a um esquema de automatização (p. 32).

A existência do “*habitus*” justifica que sejamos capazes, com base numa acomodação integrada, de encontrar respostas para variações menores, sem grande implicação da reflexão e da consciência, através de um simples ajustamento prático à situação dada. Quando a situação ultrapassa os limites do que pode ser dominado por meio da acomodação dos esquemas constituídos, ocorre uma tomada de consciência e recorre-se a um funcionamento reflexivo. Inicia-se, então, um “*processus de recherche*”, do qual deve decorrer uma acção original por sucessivas aproximações.

O trabalho de reflexão, que está na base das competências mais valorizadas, também não funciona de forma completamente independente do *habitus*, já que o controlo reflexivo da acção, a conscientização e o pensamento formal se relacionam igualmente com a implementação de esquemas de pensamento, avaliação e julgamento, entendidos como esquemas gerais do sujeito que, facilitando a abstracção, o relacionamento, a comparação, o raciocínio e a conceptualização, constituem “la *logique naturelle* ou l’intelligence du sujet” (p. 33).

Existe uma tendência para associar a noção de competência às acções que exigem um mínimo de reflexão e de ponderação da acção, ao passo que as habilidades ou hábitos aparecem ligados aos casos em que o actor se limita a fazer o que tem que ser efeito, sem que seja necessário um grande funcionamento reflexivo. Na opinião de Philippe Perrenoud, estes últimos “font partie de la compétence” (p. 34). O autor serve-se do exemplo de um experiente comandante de bordo que faz uso do “piloto automático” e não se torna por isso menos competente, já que basta que surja um imprevisto para que ele retome o controlo e recorra a funcionamento reflexivo, a fim de fazer face à nova situação. É precisamente porque é competente que não necessita de pensar, integrando de forma ágil e funcional um conjunto considerável de parâmetros, para resolver problemas simples. Daí que o autor sublinhe, recorrendo a Bastien (1997, p. 8): “«*Plus on est expert, moins on raisonne et plus on active des connaissances pertinentes et fonctionnellement structurées*»” (p. 34).

Philippe Perrenoud centra parte das suas preocupações relativamente à problemática das competências em torno da distinção entre competência, “savoir-faire” e recursos.

Partindo do princípio de que, para a noção de “savoir-faire”, bastante ambígua, podem ser encontradas várias designações, desde a de “savoir-faire” como representação “*procédurale*”, um esquema da ordem da representação, passando

pela de “*savoir y faire*”, um esquema caracterizado por alguma complexidade, manifestando-se no estado prático, em resultado de um treino intensivo (como é o caso do patinador, do virtuoso ou do artesão, cujos gestos se fundiram no *habitus*), ao “*savoir-faire*” como competência “*élémentaire*”, assim definida como parte da acção manual.

O autor adopta a segunda designação, tendo em linha de conta três aspectos que considera fundamentais: existindo já no estado prático e não estando necessariamente associado a um conhecimento procedimental, o “*savoir-faire*” pode, no caso de estar a ele ligado, criar, através da automatização, uma simplificação e um enriquecimento progressivos; por outro lado, a codificação de um saber-fazer preexistente no estado prático pode estar na origem de um procedimento. Todo o “*savoir-faire*” é uma competência, mas a competência não se esgota num “*savoir-faire*”, podendo ser mais complexa, aberta e flexível, admitindo a articulação com conhecimentos teóricos. Um “*savoir-faire*” pode ser utilizado como recurso mobilizável por uma ou mais competências de nível mais alto.

O autor sublinha que a noção de competência como “*«savoir-mobiliser»*”, definida por Le Boterf (1994, 1997), pode levar-nos a uma confusão, já que a mobilização de recursos cognitivos não é a expressão de um saber-fazer específico (o “saber-mobilizar”) ou de um “*«procédure de mobilisation»*” codificado: “Dans le traitement d’une situation complexe, la mobilisation de diverses ressources cognitives n’est-elle pas une invention entièrement spontanée et originale. Elle passe par une série d’opérations de l’esprit qui actualisent des schèmes et parfois appliquent des méthodes” (p. 35). Não existe, assim, nenhum “saber-fazer” universal, capaz de operar em toda e qualquer operação e passível de ser aplicado a quaisquer recursos cognitivos.

Conclui-se então que uma competência implica a existência de “*ressources mobilisables*”, não se confundindo com eles, mas antes acrescentando-lhes algo, “*la valeur d’usage*”⁹⁴; por outro lado, nenhum recurso pertence exclusivamente a uma competência, podendo ser mobilizado por outras (p. 35). Deste ponto de vista, a maioria dos nossos conceitos pode ser utilizado numa multiplicidade de contextos e pode servir diferentes intenções, acontecendo o mesmo com parte dos nossos conhecimentos, dos nossos esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. Uma competência pode, assim, funcionar como um recurso, que pode ser mobilizado

⁹⁴ O autor utiliza para ilustrar este aspecto o exemplo dos ingredientes de uma receita culinária, que a própria receita engrandece, ao ordená-los, relacionando-os e fundindo-os numa totalidade mais rica, que é mais do que a sua simples adição.

por competências mais amplas, sendo impossível definir blocos de competências; uma competência pode ainda mobilizar recursos – este aspecto define a dupla face da competência.

Outro aspecto que Philippe Perrenoud traz ao debate é a questão da construção de competências por meio de analogias. É nesta perspectiva que o autor diz associar-se a Rey (1996), para concluir que toda a competência é transversal, isto é, pode convergir para múltiplas situações analógicas, mas não idênticas.

Quando nos deparamos com uma dada situação específica, somos levados, sobretudo em casos de situações extremas (como o luto, a dor ou a felicidade intensa), a construir uma nova competência ou a desistir de procurar resolver a situação. Contudo, a construção da maioria das nossas competências assenta no que conseguimos retirar de todo um conjunto de situações da nossa vida, isto é, por meio de situações semelhantes, vamos sendo capazes de construir e acrescentar algo a uma competência esboçada para uma dada situação. “Cet ensemble n'est pas *fermé*, il s'enrichit au gré des péripéties de l'existence” (p. 38). Segundo o autor e no que diz respeito a este aspecto, as competências profissionais são privilegiadas, uma vez que as situações de trabalho se reproduzem mais rapidamente, no dia-a-dia.

Um aspecto interessante, a que Philippe Perrenoud faz referência, aponta para que não nos é possível enfrentar o mundo apenas com um pequeno número de capacidades gerais, básicas:

L'hypothèse est séduisante: si nous étions en mesure de faire face à tout avec quelques capacités de base, il conviendrait de les identifier, de les développer, sans perdre de temps à travailler de multiples compétences plus spécifiques. Hélas, tout porte à croire que cette hypothèse n'est pas fondée, que les experts ont, outre des capacités générales, de multiples cordes spécifiques à leur arc.
(p. 38)

É deste ponto de vista que o autor esclarece a importância, em muitos registos de especialidade, de uma forma “d'*intelligence située*”, que deve funcionar, para as situações mais complexas, através da utilização de recursos específicos (procedimentos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, conhecimentos e métodos), bem como “*façons spécifiques et entraînées de les mobiliser et de les mettre en synergie*”, para além da lógica natural do sujeito e do seu senso-comum. O autor acrescenta a esta ideia a de “*inteligência capitalizada*”:

D'une certaine manière, l'expertise est une «intelligence capitalisée», une suite de modes opératoires, d'analogies, d'intuitions, d'inductions, de déductions, de

transpositions *rodées*, de fonctionnements heuristiques routinisés, qui sont devenus des schèmes mentaux de haut niveau ou des *trames* qui gagnent du temps, qui «faufilent» la décision.
(p. 39)

A analogia tem, então, um papel importante neste processo de reconhecimento e de reconstrução melhorada de situações e concorre para que as situações se tornem suficientemente familiares, para que o sujeito se sinta munido daquilo de que necessita para fazer face ao que é novo. O que as analogias fazem não é construir imediatamente uma resposta para uma situação nova, “elles enclenchent un *travail* de transfer (Mendelsohn, 1996; Perrenoud, 1997 et b)”, pertencendo este trabalho cognitivo tanto ao domínio da repetição, quanto ao da criatividade, “car la compétence mobilise le souvenir des expériences passées, mais s’en dégage, pour sortir de la répétition, pour inventer des solutions partiellement originales, qui répondent, autant que possible, à la singularité de la situation présente” (p. 40). A analogia só funciona de forma imediata nas respostas a situações mais simples, que pedem esquemas quase automatizados; a competência releva da detecção gradual das analogias que não surgem de forma tão imediata, resultando de um processo de elaboração e de procura.

Quanto ao problema do exercício e treino de competências, o autor considera que pode existir uma tendência para reduzir a competência à aquisição de determinados conhecimentos, pertinentes num dado contexto (o caso de adaptação a um novo posto de trabalho, com o objectivo de completar os conhecimentos da formação de base). Isto equivale, segundo o autor, a ignorar que a competência se situa para além dos conhecimentos, não sendo possível formá-la através dessa aquisição de conhecimentos suplementares, mas antes através da construção “d’un ensemble de dispositions et de schèmes qui permettent de mobiliser les connaissances en situation, en temps utile et à bon escient” (p. 41).

Transposto para a escola, este princípio leva-nos a manter presente que o facto de um aluno aprender, por exemplo, factos históricos, regras gramaticais ou a resolver uma equação de segundo grau, não é condição suficiente para que saiba quando deve aplicar esses conhecimentos, se não souber relacionar de forma pertinente os conhecimentos prévios e os problemas que se apresentam. A competência reconhece-se nesta possibilidade. O que acontece, antes pelo contrário, é que os alunos são convidados a resolver problemas em situações estereotipadas de exercícios e de avaliação. A escolha, por exemplo, de uma operação aritmética

funda-se normalmente numa transposição analógica, com base em problemas com uma mesma forma, não sendo exigida uma compreensão intrínseca do problema.

Na vida não é possível converter os problemas com base em enunciados de resposta previsível, porque é impossível explorar a totalidade das situações reais e matematizá-las, não sendo por isso possível resolver problemas através da simples aplicação de conhecimentos acumulados.

Do ponto de vista como temos vindo a delinear a problemática das competências, deve ter ficado claro que, sendo importantes ao nível da adaptação ao mercado de trabalho e à mudança, são igualmente determinantes ao nível da apreensão da realidade e da possibilidade de fazer face aos desafios impostos pelas relações sociais. Daqui decorrem, de acordo com Philippe Perrenoud, duas teses, a primeira das quais sublinha a importância da evolução do sistema educacional no sentido do desenvolvimento da competência: “Peut-être est-ce la seule façon de «donner du sens à l'école» (Develay, 1996; De Vecchi e Carmona-Magnaldi, 1996; Perrenoud, 1996^a, Rochex, 1995; Vellas, 1996)” (p. 42). A segunda tese aponta para que esta evolução é difícil, na medida em que faz apelo a transformações de programas, das didáticas, da avaliação, bem como a uma nova relação pedagógica, que supõe a alteração dos papéis dos principais actores envolvidos, os alunos e os professores. Esta perspectiva sugere grandes dificuldades de adaptação e supõe que a ênfase esteja na eficácia da formação e não na continuidade das práticas.

A abordagem por competências, tal como é apresentada pela perspectiva de Philippe Perrenoud, encontra-se particularmente ligada a uma linha de construção de currículo e aponta para novas perspectivas a nível pedagógico e didáctico. É importante referir que o modo de construção desta problemática em torno da abordagem pelas competências se afasta da tendência, na qual pensamos poderem incorrer as mais recentes tentativas de reorganização de programas, para trabalhar em separado capacidades descontextualizadas, tais como saber comunicar, organizar, aprender, pesquisar informações, conduzir uma observação, construir uma estratégia, etc.

O risco está no sentido vago destas expressões, capazes de facilitar múltiplas interpretações, na base de muitos debates ideológicos, mas pouco conclusivas ao nível da consistência dos programas, bem como a possibilidade de, pelo carácter de discurso de inovação que transportam em si, serem consideradas como formulações que pouco se afastam dos objectivos tradicionais de ensino, podendo ser-lhes adaptadas. Um exemplo de adaptação é o que confunde a

formação de competências com o trabalho com capacidades descontextualizadas, isto é, não fazendo referência a uma situação específica, mas passíveis de contextualização, como é o caso de saber explicar, saber interrogar-se ou saber raciocinar. Trata-se aqui de treinar a parte que diz respeito ao exercício de capacidades isoladas, da ordem dos métodos ou habilidades gerais de pensamento e expressão, mantendo-se a sobrevalorização de conhecimento. Como escreve Philippe Perrenoud:

Les spécialistes des programmes et de l'évaluation standardisée peuvent présenter ces capacités générales comme des compétences, en jouant sur les ambiguïtés du concept, ou, position de repli, les considérer comme des éléments ou des ingrédients généraux de multiples compétences (...). Si on espère «développer des compétences» en se bornant à stimuler les capacités de raisonnement, d'argumentation, d'observation, d'imagination, les tenants des disciplines prétendront – à juste titre – qu'il le font déjà, que c'est le sens des exercices scolaires «intelligents» que l'on propose désormais. On admettra alors le langage des compétences parce qu'il ne change rien aux pratiques! (...) Le langage des compétences envahit les programmes, mais ce n'est encore, bien souvent, qu'un habit neuf dont on affuble, soit les plus anciennes facultés de l'esprit, soit les savoirs savants enseignés depuis toujours. Bref, il ne suffit pas d'ajouter à n'importe quelle connaissance une quelconque référence à une action (traduire en graphique, observer, vérifier que...) pour désigner une compétence! (pp. 57-62)

O autor aponta vários exemplos que decorrem de uma interpretação errada da problemática das competências aplicada à construção de programas por competências. Nesses casos, as competências citadas confundem-se com a implementação de um conhecimento declarativo ou de um conhecimento procedimental, derivado do primeiro: “relacionar as transformações dos alimentos com a sua passagem no sangue e o seu transporte até aos órgãos”. Num outro exemplo, referido pelo autor, as competências são simples conhecimentos, como acontece no programa de física, o que é visível nos itens enunciados: “conhecer detectores de luz utilizados na vida diária; saber que certos fenómenos, em geral qualificados como ilusões ópticas, não se devem ao trajecto da luz, mas sim ao funcionamento da retina e do cérebro”. O autor observa ainda que apenas na área das tecnologias se encontram muitos “*savoir-faire*” (o que não constitui novidade dada a sua especificidade) que se afastam da aplicação pura e simples de um conhecimento teórico, por exemplo, “enviar uma mensagem, utilizando o *software* de correio electrónico”. Isto pode constituir o ponto de partida para a definição de uma verdadeira competência, como seria o caso de “saber escolher e utilizar, de maneira parcimoniosa, o meio simultaneamente mais rápido e mais confiável para transmitir

uma informação sigilosa”, o que implica a avaliação de riscos, a comparação de vantagens e inconvenientes, entre outros aspectos, conduzindo à mobilização de conhecimentos aprofundados tanto do domínio psicossociológico, como do domínio tecnológico.

Pensamos ter deixado claro que a organização dos programas por competências pode fugir à sua filosofia de base, sendo que o que pode acontecer é que tudo tenha de mudar, para que tudo se mantenha de forma semelhante ⁹⁵.

⁹⁵ Situando-nos na realidade portuguesa, se nos detivermos no documento relativo à proposta da revisão curricular para o Ensino Básico, deparamo-nos com uma definição de cultura geral que integra uma definição ampla de competência. A cultura geral surge-nos como apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais que se afastam da memorização, e associa-se à aquisição progressiva de conhecimentos, integrada num conjunto amplo de competências e enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento das referidas capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Já no caso do Ensino Secundário (cf. documento relativo à proposta de revisão curricular para este nível de ensino), o conceito de cultura geral inclui uma dimensão crítica e ética importante (atendendo ao grande impacto causado pelo desenvolvimento das ciências e das tecnologias na vida quotidiana dos indivíduos). Trata-se de uma cultura geral ampla e aberta, que deverá integrar as componentes humanista, social, artística, científica e tecnológica, na base da constituição da identidade pessoal e social dos alunos, da sua compreensão e integração no mundo e participação na sua construção e transformação. Esta aquisição de uma “bagagem de vida” coloca a ênfase no desenvolvimento de uma visão integradora da ciência, da tecnologia, da sociedade e do ambiente, e no domínio das novas linguagens tecnológicas. A noção de competência aparece-nos, neste caso, associada ao desenvolvimento de uma formação sólida e socialmente pertinente, devendo preparar os alunos para o acesso ao Ensino Superior e para o mundo do trabalho (pelos quais deve ser “condicionado mas não determinado, articulado, mas não submetido”), numa perspectiva de formação ao longo da vida. O Ensino Secundário deverá, então, preparar os alunos para serem “cidadãos de pleno direito, críticos e intervenientes, numa sociedade democrática moderna, económica e tecnologicamente desenvolvida” (conforme o documento referido).

No geral, pretende-se a construção de uma escola atenta às especificidades de aprendizagem e à diversidade dos seus alunos, e, portanto, à necessidade de valorização de diferentes percursos formativos, espaços e actividades (incluindo as de carácter artístico, desportivo ou de reforço das aprendizagens) que promovam a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pessoal dos alunos, bem como à disponibilização dos recursos humanos e materiais de apoio e à criação de condições que favoreçam essa igualdade de oportunidades.

Quanto às definições do conceito de competência transversal, concluímos que, no Ensino Básico, nos surgem fundamentalmente ligadas à importância de aprender a aprender e aos processos que tornam os alunos progressivamente mais activos e autónomos na sua aprendizagem, relevando a aquisição e uso de procedimentos e métodos de acesso ao conhecimento: métodos de trabalho e de estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal e de grupo. Este tipo de competências distingue-se das específicas e das essenciais: as primeiras dizem respeito às aprendizagens centrais e são relativas a aspectos fundamentais que caracterizam cada uma das áreas disciplinares, do ponto de vista dos seus conteúdos e da sua natureza e processos; as segundas, as gerais, estão particularmente ligadas aos aspectos associados à construção do aluno, enquanto indivíduo responsável, autónomo, capaz de se expressar adequada e criticamente, capaz de resolver necessidades no domínio da comunicação e da interacção, apto a participar de forma cívica e crítica na vida social e a construir o seu projecto de vida pessoal e profissional.

O documento citado sublinha a importância de se atender simultaneamente aos métodos de estudo, ao tratamento da informação, à construção de estratégias cognitivas ou de relacionamento interpessoal ou de grupo para cada uma das disciplinas, bem como às especificidades de cada uma delas, relevando a necessidade da “articulação entre competências transversais e as competências essenciais”.

A definição de competências transversais, neste caso, é marcada pela ideia de construção de métodos e estratégias que podem servir o processo de ensino-aprendizagem. É assim que com a designação de “transversais” se pretende evidenciar que estas competências atravessam todas as áreas de

3. A abordagem das competências para a vida profissional e pessoal

As competências pessoais, relacionais e sócio-afectivas têm sido objecto de referência de um conjunto vasto de autores, sendo designadas e caracterizadas de diferentes formas, mas mantendo no essencial em comum os aspectos que as caracterizam como competências não especificamente técnicas, do domínio pessoal e relacional dos indivíduos. No nosso trabalho considerámo-las, com base nos diferentes estudos publicados a que tivemos acesso, como competências que mobilizam aspectos psicológicos (cognitivos e afectivos) e aspectos de comportamento social e cultural, que estão inseridas num processo de desenvolvimento pessoal (através de contextos de formação formalizados ou não) e podem ser transferidas e utilizadas em diferentes situações da vida (cf. Ana Luísa Pires, 1994, 1995, 1995a, e Ana Luísa Pires, Mariana Alves e Teresa Oliveira, 1998).

Os trabalhos referidos apresentam de forma sistematizada alguns dos contributos de diferentes autores, com base na literatura sobre a problemática das novas tipologias/categorias de competências, numa área que é fundamentalmente a do desenvolvimento profissional, mas que acentua também uma linha de desenvolvimento pessoal e a dos contextos e processos de formação. Esses trabalhos serviram-nos como principal orientação para a apresentação quer das diferentes formas de classificação das referidas competências, quer das suas definições.

Ana Luísa Pires (1994), ao abordar a problemática das novas competências profissionais e a diferenciação dos conceitos de qualificação e competência, assinala

aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários anos de escolaridade, sendo igualmente susceptíveis de se tornar relevantes em diversas outras situações da vida dos alunos.

No Ensino Secundário, a componente de formação geral deve facilitar o aprofundamento de elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica, e facultar os conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar a prática de actividades físicas; deve ainda contribuir para o desenvolvimento de uma dimensão crítica e ética e incluir uma formação de língua e cultura portuguesa e língua estrangeira; a componente de formação específica deve desenvolver a formação científica e técnica adequada a cada área de estudo, valorizando a componente experimental; a área de projecto aponta para o desenvolvimento de um projecto concreto ligado à área, com base em metodologias de trabalho de projecto, possibilitando o desenvolvimento de competências de natureza transversal, relacionadas com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, com a educação para a saúde e para o ambiente e com a educação para a cidadania.

Nesta linha, será importante definir as aprendizagens consideradas essenciais/fundamentais para cada área do currículo, promovendo a sua articulação com as competências transversais. Por outro lado, há que criar condições para a reflexão e trabalho individual (nomeadamente em termos de disponibilização de mais tempo), bem como para o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e de actividades de interesse dos alunos.

que “a aquisição de competências é feita ao longo do tempo, através de uma história pessoal e social. Assim sendo a competência é forjada pelo tempo, ao longo de um percurso feito de experiência, de projectos e de práticas, de estudos e de actividades, por aspectos operativos, afectivos e intelectuais” (p. 9). Esta abordagem segue uma perspectiva construtivista, isto é, parte do princípio de que os saberes são socialmente construídos e resultantes do trabalho que os grupos realizam sobre eles, e acentua uma dimensão individual e pessoal do conceito de competência, constatando a importância do saber-ser como contributo individual específico no contexto dos saberes profissionais, a par da importância dos saberes e saberes-fazer, e admitindo a possibilidade de “polivalência e transferibilidade” da competência.

Ana Luísa Pires (1995) considera que as competências são “conjuntos de saberes e qualidades postas em acção em situações concretas, e estão ligadas a toda a formação do sujeito - esta considerada a um nível formal e informal. Integra a sua formação de base e a experiência da acção, adquirida ao longo do tempo de forma empírica, não sistematizada”. A concepção de competência assim formalizada “privilegia um processo individual de integração dinâmico”, na perspectiva da formação contínua e “centra-se sobre a pessoa e as suas aquisições, valorizando o indivíduo e a sua história singular”, no âmbito da formação de adultos (p. 62). Esta definição inscreve-se ainda num processo de socialização, no contexto do qual a situação tem um papel determinante relativamente à aquisição de conhecimentos por parte do indivíduo, mas não determinista, dado que essa aquisição também se processa a partir da estrutura de aquisição do próprio sujeito, que também por si vai sendo construída.

Alguns dos contributos mais importantes, desenvolvidos por vários autores e em diferentes contextos, permitem-nos classificar estas competências, sob formas ligeiramente diferentes, obedecendo, contudo, a um denominador comum, o facto de serem competências não especificamente técnicas, sendo antes do foro relacional e pessoal dos indivíduos. Estas competências podem agrupar-se em “competências genéricas” ou “transversais”, “soft skills”, “competências-chave” e “competências de terceira dimensão”.

As competências transversais ou genéricas, não sendo sinónimo do comportamento do indivíduo, determinam-no, constituindo-se nas características que acentuam o funcionamento eficaz do indivíduo ao longo da vida. Os comportamentos do indivíduo deixam perceber as suas características pessoais (algumas observáveis

ou latentes), bem como as capacidades pessoais que o indivíduo vai desenvolvendo ao longo da vida, contrariamente ao que acontece com a tradicional aquisição de conhecimentos, característica da aprendizagem escolar. Estas competências podem ser desenvolvidas através de actividades de trabalho ou formação ou actividades ligadas à vida familiar e social; podem ainda ser transferidas e utilizadas em diversas funções. Como Ana Luísa Pires (1995) assinala, este tipo de competências, não técnicas, desenvolvem-se por “processos de identificação e de socialização, ao longo do percurso de vida do sujeito, inseridas num processo de desenvolvimento pessoal”, processos esses que “podem ser reconstruídos a partir de situações formais de formação - ao nível da co- e hetero-formação - mas principalmente são desenvolvidos em situações reais da sua existência, na maioria das vezes não formalizados, em contextos como a escola, a família, o trabalho, os tempos de lazeres, etc. - ao nível da auto e eco-formação” (p. 74-75).

São onze as principais competências transversais ou genéricas definidas e apresentadas ⁹⁶:

- espírito de iniciativa (fazer ou propor coisas, sem que para isso seja, anteriormente, solicitado por alguém ou forçado por acontecimentos);
- perseverança (realizar acções mais do que uma vez ou recorrendo a diferentes formas e ultrapassando obstáculos que se interpõem à consecução dos objectivos);
- criatividade (criar um produto original, imaginativo ou expressivo, também aplicável às ideias);
- sentido de organização (desenvolver planos lógicos, detalhados, com vista à orientação das acções relativamente a um objectivo);
- espírito crítico (pensar de forma analítica ou sistemática; aplicar princípios ou conceitos de análise de problemas, a fim de descrever um conjunto de conhecimentos);
- autocontrolo (manter-se calmo e com controlo dos seus meios em situações emotivas ou marcadas pelo *stress*);
- atitude de liderança (responsabilizar-se por um grupo, actividade, organizando de forma eficaz os esforços colectivos);

⁹⁶ A autora (1995) refere que “Bernard Liétard (1991) aborda o problema das competências relacionado com o reconhecimento dos saberes adquiridos. Reconhece a existência de «competências sociais, transversais», tais como a iniciativa, a criatividade, a confiança em si, denominadas como «competências genéricas» (p. 63).

- persuasão (persuadir os outros ou obter o seu apoio, conseguido fazer valer as suas ideias);
- autoconfiança (revelar sentimentos de segurança ou certeza nas suas próprias capacidades, habilidades e julgamentos, defendendo abertamente o seu próprio julgamento de valores em face da oposição);
- percepção e interpercepção nas relações pessoais (“ler” as preocupações, os interesses e os estados emotivos dos outros, e interpretar os indícios subtis);
- preocupação e solicitude em relação aos outros (revelar preocupação pelos outros, pelas suas necessidades e bem-estar, e uma vontade afirmada para dar atenção aos seus problemas, encorajá-los ou dar-lhes segurança).

As “soft skills” ⁹⁷ listados como um conjunto de competências fundamentais são os seguintes: flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, responsabilidade, criatividade, iniciativa, abertura a novas ideias, motivação, liderança, e as capacidades de trabalho em grupo, de comunicação, de análise, de aprendizagem.

As competências de terceira dimensão ⁹⁸ podem ser agrupadas nas seguintes categorias: os comportamentos profissionais e sociais, as atitudes, as capacidades criativas e as atitudes existenciais ou éticas.

Estas competências, de acordo com Simone Aubrun e Roselyne Orofiamma (1990) ⁹⁹, fazem apelo à terceira dimensão do comportamento da pessoa, designada por saber-ser ou atitudes sócio-afectivas ou ainda características pessoais (não fazendo estritamente apelo às capacidades intelectuais, nem às capacidades psico-motoras).

Os comportamentos profissionais e sociais estão ligados a tarefas concretas de um determinado contexto social ou profissional.

As atitudes incluem as atitudes relacionais e de comunicação, as capacidades relativas à auto-imagem e as capacidades de adaptação e mudança. As atitudes integram, do ponto de vista psicológico, diferentes dimensões (afectivas, emocionais, cognitivas), estão na base de disposições e concepções próprias, com

⁹⁷ As “soft skills” foram listadas como um conjunto de competências fundamentais no âmbito dos trabalhos da Eurotecnet.

⁹⁸ Ana Luísa Pires (1995) refere que “Roselyne Orofiamma e Simone Aubrun (1990), cujos trabalhos têm sido desenvolvidos no C.N.A.M. (Conservatoire National des Arts et Métiers), definem como competências de 3ª dimensão aquelas que não fazem estritamente apelo nem às capacidades intelectuais do indivíduo, nem às suas capacidades psico-motoras, mas à terceira dimensão do comportamento da pessoa, muitas vezes denominado de saber-ser, ou atitudes sócio-afectivas, ou ainda características pessoais” (p. 66).

⁹⁹ Aubrun, Simone e Orofiamma, Roselyne (1990). Les compétences de 3e. dimension, ouverture professionnelle?. Paris: CNAM.

tradução comportamentos e forma de estar da pessoa. Ana Luísa Pires, de acordo com Aubrun e Orofiamma (1990, p. 22), apresenta três sub-tipos diferentes de atitudes:

- as atitudes relacionais e de comunicação - manifestam-se na relação com os outros e incluem a capacidade de escuta dos outros, de reformulação e descentração de si próprio, de saber pôr-se em causa, de aceitação de críticas e de argumentação, animação, regulação e negociação, de trabalho em grupo e de integração numa equipa, a capacidade de expressão escrita e oral, de saber organizar-se, determinar objectivos e estratégias;

- as capacidades relativas à auto-imagem - englobam um melhor conhecimento de si, a avaliação suas potencialidades, o seu desenvolvimento e valorização, a auto-estima e a auto-confiança;

- as capacidades de adaptação e mudança - relacionam-se com atitudes relacionais e de comunicação e manifestam-se pela capacidade de integração em contextos profissionais diferentes, integração de mudanças da situação do trabalho (de natureza tecnológica ou organizacional), exercício de funções em diferentes categorias de trabalho, aceitação da diferença (diversidade de comportamentos, opiniões, referências culturais e ideológicas) e a adequação de comportamento; pressupondo a capacidade de mudar de ponto de vista, a abertura de espírito, flexibilidade e capacidade de gerir a incerteza.

As capacidades criativas têm expressão em três tipos de situações particulares: quando é necessário responder ao imprevisto, através da improvisação, da intuição, com mobilização de capacidades intelectuais, emocionais, sensoriais, etc.; nos casos em que a pessoa tende a ultrapassar-se, tomando a inovação como norma; como “saber-fazer” de uma determinada profissão, particularmente no domínio artístico e no cultural, com relevo para a dupla face que caracteriza a criatividade - o talento (dimensão pessoal) e a utilização das técnicas que permitem pôr em prática esse talento (dimensão profissional).

As variáveis que caracterizam o espírito criativo são a sensibilidade aos problemas, fluidez de ideias e de palavras, flexibilidade de espírito, capacidade de adaptação, aptidão para sintetizar e analisar (de acordo com Orofiamma, 1990).

Ana Luísa Pires (1995a) assinala que, de acordo com as actuais correntes da Psicologia, a criatividade é considerada como “um tipo particular de pensamento,

que envolve originalidade e fluência, e que entra em ruptura com um determinado tipo de pensamento-padrão, introduzindo algo de novo” (p. 16).

A autora apresenta os conceitos de pensamento lateral (proposto por Edward de Bono) e pensamento divergente (proposto por Guilford), que concorrem para o desenvolvimento do pensamento criativo e da actividade criativa. O pensamento criativo caracteriza-se, na razão inversa do pensamento fortemente racionalizado, por envolver originalidade e fluência e foge à sequência-padrão (sequência lógica) que marca o “pensamento vertical”, que, muitas vezes, se revela contingente em face da necessidade de resolver determinados problemas (a sequência quebra-se). Torna-se então necessário mobilizar outro tipo de pensamento - o pensamento lateral - que favoreça a descoberta de ideias e percepções novas, que fogem às estabelecidas, de forma construtiva e criativa, permitindo a justaposição de ideias que aparentemente não têm conexão lógica ou sequencial.

Guilford propõe, na mesma linha, um tipo de pensamento - pensamento divergente - (opõe-se ao “pensamento convergente”) que consiste na capacidade para encontrar soluções várias, possíveis para um problema, em especial quando esse problema não tem uma única resposta certa (por oposição à forma única de resolução de problemas, para a qual concorre o “pensamento convergente”). Segundo este autor, o acto criativo é composto por quatro fases: a preparação (reconhecimento da situação de partida), a incubação (emergência da análise do problema, frequentemente ao nível do inconsciente), a inspiração (ocorrência de um conjunto de ideias, ao nível do consciente, ou a possível solução do problema) e a verificação (testagem ou materialização da possível solução).

Este modelo pode, segundo Ana Luísa Pires (1995a) concorrer para o desenvolvimento de estratégias que visem a actividade criativa, pelo que a autora propõe que seja dada particular atenção ao desenvolvimento de condições (internas e externas) que facilitem o desenvolvimento da criatividade construtiva do indivíduo, adoptando a perspectiva de Carl Rogers (1985).

Do ponto de vista interior, identifica três condições: a “abertura à experiência” (atitude de flexibilidade, permeabilidade às percepções, novos conceitos e opiniões, fundada na ausência de rigidez e preconceitos, na capacidade de recepção de variado tipo de informação e na tolerância em face da ambiguidade), a existência de um “centro interior de apreciação” (o juízo de valor do indivíduo com um papel determinante na avaliação do resultado do seu processo criativo) e a “capacidade para lidar com elementos e conceitos” (destreza em trabalhar e articular, combinando

as ideias, conceitos, cores, formas, resultando em construções pessoais caracterizadas pela originalidade e criatividade).

Relativamente às condições externas (1995a) são mencionadas as seguintes: a “segurança psicológica” (implicando a associação de três processos: aceitação plena das potencialidades do indivíduo pelos outros, a existência de um clima em que a apreciação ou juízo exterior esteja ausente, e a compreensão pela empatia, ou seja, a aceitação do indivíduo a partir do seu mundo particular, dos seus sentimentos e dos seus actos), a “liberdade psicológica” (supondo uma inteira liberdade de expressão simbólica e favorecendo ao indivíduo um vasto horizonte como referencial e uma maior abertura todas as percepções; trata-se do reconhecimento da permissão de ser livre, e, daí, responsável: livre para decidir e agir, mas aceitando todas as consequências das suas opções).

Finalmente, as atitudes existenciais e éticas, correspondentes à última categoria em que estão agrupadas as competências de terceira dimensão, onde se enquadram a referência a valores e a perspectiva existencial do sujeito, resultam da forma como a pessoa se coloca em face de si própria e dos outros. Estas atitudes traduzem-se nas capacidades para se situar como actor social e se apropriar do seu vivido, atribuindo-lhe uma dada carga social e cultural, mobilizando capacidades de análise crítica das situações e elaboração do seu projecto de vida. É nestas atitudes que se enquadra ainda a capacidade de autoformação e de pesquisa.

As competências de terceira dimensão mobilizam saberes múltiplos (apontando para a importância do desenvolvimento de estratégias de formação empenhadas no seu desenvolvimento) que podem ser decompostos em cinco grandes categorias: as técnicas, os métodos e as estratégias cognitivas, o saber social, o saber-fazer relacional e o conhecimento de si, de acordo com Aubrun e Orofiamma (1990).

As técnicas são normalmente utilizadas em situações precisas e reproduzem etapas de procedimentos específicos; são simplificadoras, estereotipadas, não atendendo à complexidade das situações reais; habitualmente baseiam-se no bom-senso e têm por objectivo a eficácia imediata. As técnicas fundam-se, em geral, em determinados discursos ideológicos, valores de referência, apontando para novas imagens profissionais, visando reforçar a cultura da empresa.

Os métodos e as estratégias cognitivas são enquadrados pela capacidade de adaptação e mudança, de análise dos problemas e diagnóstico das situações, tomada de decisão, pela forma como a pessoa se integra, como encara a

necessidade de alterar o programado e como se comporta, implicando a aprendizagem de métodos e de estratégias intelectuais. Os procedimentos e etapas a percorrer não estão codificados nem explicitados detalhadamente, funcionando estes métodos e estratégias cognitivas como “metodologias constituídas que indicam opções, orientações para a acção, *démarches* de constituição” (p. 70; a autora cita Aubrun e Orofiamma, 1990, p. 38).

O saber social diz respeito aos conhecimentos que permitem que cada indivíduo identifique o meio em que se inscreve enquanto actor social, conhecendo o seu meio profissional, assim como as normas da cultura (os códigos de comportamento adoptados) e a cultura dos fenómenos sociais (sensibilidade sociológica e cultural que permite a construção de uma visão do mundo). Trata-se de saberes múltiplos, de formação geral, cultural e social.

O saber-fazer relacional tem a ver directamente com o conhecimento de si, envolvendo capacidades relacionadas com as características pessoais, os traços de personalidade. A aquisição, ou interiorização destas capacidades relaciona-se com os processos de socialização do indivíduo e faz-se ao longo de toda a sua existência. O saber-fazer relacional envolve um trabalho de descoberta pessoal, de conhecimento de si, e pode ter implicações ao nível do desbloqueio dos mecanismos de defesa, o que pressupõe a existência de um meio favorável e reconhecedor (na linha das teorias rogerianas).

O conhecimento de si engloba as capacidades relacionadas com a auto-imagem, de conhecimento das potencialidades e limitações, e de auto-confiança. Estes saberes relacionam-se com os processos psicológicos e sociais de identificação, sendo, por isso, de difícil formalização. O conhecimento de si está associado à imagem que predispõe para a acção, tem características de natureza afectiva e avaliativa (uma boa ou má auto-estima), organizando-se num processo ligado às representações sociais, colectivas, organizadas. .

Ana Luísa Pires (1994), apoiada em Aubrun e Orofiamma, refere a importância da experiência no processo de aquisição das competências de terceira dimensão, destacando alguns modelos que mais se adequam a esse tipo de aprendizagem: organização do contexto profissional, formação em alternância, estratégias de formação através da vivência de determinadas situações, abordagens centradas na vida dos grupos. Clarificando o ponto de vista de que a formação instituída tem um papel importante no desenvolvimento destas competências, a autora sublinha que “a aquisição das características pessoais remete para uma

questão mais profunda, que tem a ver com a estruturação da personalidade e com o processo de socialização das pessoas, ao longo de toda a sua existência, passando pelos contextos familiares, escolares, organizacionais, culturais, que marcaram o seu percurso pessoal” (p. 18).

A importância de abordar a problemática, a partir dos contributos da psicologia e da sociologia, inscreve-se nesta perspectiva que enquadra o desenvolvimento de competências num processo de socialização (os saberes são socialmente construídos) e os conhecimentos do indivíduo são adquiridos em situação e com base na estrutura de aquisição do próprio indivíduo (estrutura cognitiva), que ele vai também construindo ao longo do percurso que vai enformando a sua vida, a sua experiência, os seus projectos e o modo particular como os concretiza.

A integração da diversidade de saberes mobilizados a partir do desenvolvimento das competências não técnicas permite ao indivíduo modificar as representações de si próprio e das situações sociais. Devemos ainda sublinhar, tal como o faz Ana Luísa Pires (1994), que “a aquisição destas novas competências parece acompanhar-se de uma modificação da relação com o saber, onde a intuição é essencial, e onde, mais do que em qualquer outra actividade, é necessário ser-se capaz de gerir a incerteza, o irracional e a dúvida” (p. 72; a autora cita Aubrun e Orofiamma, 1990, p. 49).

Esta perspectiva leva-nos a equacionar a importância do saber adquirido pela experiência (em contraponto com o saber adquirido pela teoria) e a repensar a importância da organização dos contextos educativos e de formação, contextos que promovam não apenas a tradicional aquisição de conhecimentos através da aprendizagem escolar, mas também o desenvolvimento de um conjunto vasto e múltiplo de capacidades, habilidades e aptidões, capazes de mobilizar conhecimentos, práticas e atitudes em domínios múltiplos e complementares (intelectual e psicomotor mas também sócio-afectivo e relacional), e ao longo da vida.

O estudo do desenvolvimento destes aspectos supõe, atendendo a um contexto educativo e de desenvolvimento pessoal, uma análise da realidade focalizada em diferentes áreas (psicológica, sociológica e cultural).

O pensamento tradicional, no contexto de uma educação/formação que favorece a formação dos indivíduos de modo conformista e obedecendo a estereótipos, é fortemente marcado pela racionalidade, valorizando a vertente da crítica, da análise e da lógica. A autora (1995a) considera, no entanto, que, sendo

estes aspectos importantes, não são suficientes. Recorrendo a Bono, faz sublinhar que a escola não tem sido preferencialmente um lugar destinado a pensar: “muitas escolas nem sequer ensinam a pensar. Algumas ensinam limitadas capacidades de pensar envolvidas na informação, classificação e análise”. Ensinar a pensar envolve, assim, um progressivamente reconhecido e variado leque de capacidades. Será, portanto, de repensar os tempos e os espaços de formação institucionalizada, nomeadamente ao nível da formação escolar, “gerindo processos por forma a beneficiar cada indivíduo, particularmente, e todo o sistema na sua globalidade”. As formas de gerir esses processos implicam fomentar a autonomia das pessoas, a sua liberdade, auto-estima, estando reservado à criatividade um importante papel (p. 18).

4 . As competências emocionais

O reconhecimento da importância da dimensão emocional do ser humano está na base da reflexão que se tem fomentado sobre o que deverá ser uma educação atenta ao desenvolvimento emocional dos alunos e sobre o papel das competências ligadas a esta dimensão para um bom ajustamento pessoal e social. As competências emocionais ou uma competência emocional geral são objecto de diferentes abordagens, particularmente em domínios como a educação e a psicologia. As neurociências têm também nesta área avançado com interessantes contributos.

A relação entre emoções e inteligência, entre emoções e rendimento escolar, visando o bom desempenho pessoal e social, a felicidade e o bem-estar explica o interesse crescente pelo estudo da inteligência emocional e das condições que podem favorecer o seu desenvolvimento, assim como o facto de a educação emocional ter passado a ser uma preocupação central de muitos pais e outros educadores. Um ponto de vista fundamental é o de que o bom funcionamento social é um factor determinante para o ajustamento pessoal e interpessoal dos indivíduos, correspondendo a uma forma de inteligência prática ou social. A inteligência emocional relaciona-se com a necessidade do desenvolvimento de competências emocionais como condição desse ajustamento envolvendo a consciência pessoal, o

controle de impulsos, a persistência, a motivação pessoal, a empatia, a habilidade social, entre outros aspectos.

A importância de educar para a criatividade encontra-se particularmente ligada a esta perspectiva, sendo o desenvolvimento emocional visto como complementar do desenvolvimento cognitivo e a criatividade como condição de realização pessoal e social, pela abertura aos outros e ao exterior e pela possibilidade de estabelecimento de novas relações, cada vez mais fecundas, permitindo o desenvolvimento da auto-confiança e da auto-estima. Estas capacidades funcionam como potenciadoras do desenvolvimento pessoal e social que a educação deve proporcionar ¹⁰⁰.

Outra linha significativa relativamente ao desenvolvimento das competências emocionais assenta nas propostas que tomam as emoções e os sentimentos como valores para os quais é importante sensibilizar, sendo que há que aprender a compreender e a controlar essas emoções e esses sentimentos. De acordo com esta perspectiva, cabe à escola ajudar a desenvolver este tipo de competências, sendo de esperar resultados a nível pessoal e social, com implicações na gestão das nossas relações e das nossas decisões.

4.1. A importância dos sentimentos e das emoções na construção do conhecimento e comportamento humanos

Nas últimas três décadas, com os trabalhos de Gardner, Sternberg e Goleman, entre outros, na área da psicologia, o estudo das emoções tem sido alvo de um interesse muito especial. As investigações na área das neurociências têm trazido novas aproximações ao problema da compreensão das emoções.

As abordagens na inteligência emocional e na educação emocional apoiam-se, significativamente, na teoria de que o cérebro funciona de forma única e integrada, segundo o modelo da lateralização cerebral. Com base na teoria de que cada hemisfério cerebral é um mecanismo cognitivo independente, com funções específicas (de modo sucinto, o direito mais emocional e intuitivo, o esquerdo mais

¹⁰⁰ Cf. Projecto “All Our Futures”. Este projecto baseia-se especialmente nos trabalhos de Howard Gardner e Goleman, sendo a criatividade entendida como um factor de ajustamento social, decorrente de um bom ajustamento pessoal.

objectivo e racional), foi possível chegar a um dos modelos para a relação cérebro-mente, o modelo da lateralização cerebral ¹⁰¹. As investigações posteriores acerca da lateralização cerebral vieram confirmar que os hemisférios cerebrais são diferentes, mas são os dois igualmente importantes; funcionam de modo complementar, funcionando o cérebro de forma integrada e única. Não existe, assim, qualquer justificação para que se continue a pensar que alguns indivíduos são dominados pelo “cérebro esquerdo” e outros pelo “cérebro direito”. O que cada indivíduo pode é desenvolver determinados hábitos mentais e físicos e demonstrar uma prevalência de um hemisfério, com implicações ao nível dos estilos de aprendizagem e de vida ou de solução de problemas.

As investigações mais recentes na área das neurociências vieram confirmar que o cérebro funciona como um circuito integral-holográfico. Os trabalhos de Daniel Goleman, na área da psicologia, consideram a existência de duas inteligências relacionadas com dois cérebros, duas mentes: uma racional, outra emocional. O funcionamento do intelecto depende também da inteligência emocional, sendo que há que tentar harmonizar cabeça e coração ¹⁰².

As investigações recentes na área das neurociências permitiram reconhecer a participação indispensável do corpo e dos seus estados afectivo-emocionais nos processos de raciocínio e de conhecimento ¹⁰³. Para António Damásio (2002), a emoção humana é “especial”, sendo que o que “há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter” (p. 23). António Damásio (2002) sublinha que todos os homens e mulheres, independentemente das culturas, de qualquer idade, com diferentes níveis económicos e graus de instrução, têm emoções, tentam compreendê-las nos outros, empenham-se em passatempos que usam emoções e orientam as suas vidas, em grande medida, pela procura de uma emoção, da felicidade, evitando as emoções desagradáveis. As emoções podem ser mais ou menos “refinadas” (por exemplo, o poder da emoção humana provocada pela música barata ou pelo cinema de má

¹⁰¹ Os elementos apresentados sobre a “lateralização cerebral” baseiam-se no trabalho de Ivete Azevedo (2002). A autora anota que o neurofisiologista Roger Wolcott Sperry (1913-1994) revolucionou a neurociência, ao mostrar que cada hemisfério cerebral é um mecanismo cognitivo independente, com funções específicas, e ao propor as características mais relevantes de cada hemisfério. Em 1981, foi galardoado com o Prémio Nobel de Psicologia e Medicina.

¹⁰² Cf. Goleman, Daniel (1995). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates

¹⁰³ Cf. Damásio, António (1995). *O erro de Descartes*. Lisboa: Publicações Europa-América e Damásio, António (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América (trabalho original publicado em inglês em 1999).

qualidade não pode ser subestimado), mais ou menos “subtis”, e geram sentimentos. “O impacto humano de todas as causas de emoção (...) depende dos sentimentos gerados por essas emoções. É através dos sentimentos, que são dirigidos para o interior e são privados, que as emoções, que são dirigidas para o exterior e são públicas, iniciam o seu impacto na mente”. A consciência tem um papel importante a desempenhar no processo que conduz o impacto completo e duradouro dos sentimentos, “pois só com advento do sentido de si podem os sentimentos tornar-se conhecidos do indivíduo que os experimenta”. Importa, então distinguir ente «sentimento» e «conhecimento de que temos um sentimento». Não existe, segundo o autor, “qualquer prova de que estejamos conscientes de *todos os nossos sentimentos*, e existem muitas que sugerem que não estamos” (p.24). Assim se explica que possamos repentinamente sentir-nos ansiosos ou preocupados, agrados ou descansados, sendo que, o sentimento particular que experimentamos nesse dado momento, deve ter tido início em momentos anteriores ao momento em que nos apercebemos dele. O que há a sublinhar é que “as consequências derradeiras da emoção e do sentimento humanos dependem da consciência”, sendo que este facto não tem sido devidamente apreciado (p. 25).

As neurociências e as ciências cognitivas, a psicologia, nas suas componentes cognitiva, educacional e clínica, têm investido numa nova visão da mente e do cérebro e têm construído novos cenários para a construção do conhecimento, considerando tanto o papel da razão, como o da emoção nessa construção, assim como a importância da consciência de si, das capacidades de mudança e de adaptação.

Aníbal Henriques (2002), com trabalhos na área da psicoterapia, faz notar que Freud organizou a “teoria dos impulsos como principais organizadores e mobilizadores da acção, do conhecimento, e da patologia, reintegrou a mente e o corpo, mas de seguida cedeu ao racionalismo, acreditando que estes sentimentos e instintos deveriam ser controlados pela razão” (p. 18). Diferentes tradições na área da psicologia têm, a partir daí, considerado a dialéctica corpo-mente, razão-emoção. O autor afirma que “nos últimos 20 anos, as psicoterapias têm sofrido transformações que vão no sentido do enfraquecimento do racionalismo positivista e do reconhecimento da participação do corpo, via processos emocionais e subconscientes, na construção do conhecimento e das nossas realidades interiores, adaptativas e perturbadoras. O conhecimento é subjectivo, e resulta da actividade de todo o organismo na sua luta pela sobrevivência e por uma vida melhor” (p. 19). Este

autor considera que a “crise do “racionalismo” e do dualismo ocorreu, quando a emoção, vista pela maioria das correntes da psicoterapia como perturbadora, desorganizadora e irracional, portanto, como algo a descarregar, a controlar, a ultrapassar, podendo condicionar a adaptação e a mudança, passou a ser considerada e vista como parte integrante do processo do conhecimento. “Na prática clínica pós-racionalista e pós-dualista, a experiência da emoção (sentida no corpo), mesmo quando disfuncional e perturbadora, é entendida como inteligente, reveladora, organizadora e adaptativa, e como tal a sua acção essencial aos processos de mudança psicológica” (Aníbal Henriques, 2002, pp. 19-20).

Segundo Aníbal Henriques, os diferentes movimentos na área das ciências cognitivas influenciaram não só as correntes da psicologia, como também as correntes em educação. Assim, com a afirmação do “behaviorismo”, na década de cinquenta e meados da década de sessenta, a mente e a razão perderam expressão; na década de setenta, o “cognitivismo” recuperou-as, numa perspectiva de “*racionalismo*” – o conhecimento como resultante da razão, da matemática e da lógica formal, e os sentidos como ilusórios e inferiores”. A década de oitenta e o início dos anos noventa retoma o interesse pelos processos emocionais e pelo corpo: “os processos emocionais – e com estes o corpo – ganham novo interesse e integram a cognição e os processos de conhecimento”. O autor distingue várias correntes: as *construtivistas* (o conhecimento como subjectivo e resultante de processos activos de construção), *experencialistas* (a importância da experiência corporizada e sentida), e do movimento *integracionista*, que procura a integração teórico-técnica das correntes de psicoterapia mais significativas” (p. 19).

O autor refere ainda que na área da psicoterapia se vive uma nova convergência entre disciplinas e correntes e “pensar passou a ser uma actividade complexa e global, em que participam indissociavelmente o cérebro, o corpo, e a mente misteriosa e difícil de localizar”, sendo que, se a decadência do domínio da cabeça sobre o coração, do racionalismo, ao libertar-se de uma “ilusão de poder e controle sobre as nossas emoções”, criou lugar à complexidade e a uma sensação de vulnerabilidade acrescida, a “crise da razão é sem dúvida uma oportunidade para melhorar, enriquecendo-a, a compreensão da nossa vida interior e dos nossos processos de conhecimento, adaptação e mudança” (p. 21).

4.2. Educar para as emoções: as competências necessárias ao bom desempenho pessoal e social

A educação emocional associa-se às linhas recentes que defendem uma perspectiva curricular das emoções, salientando o seu papel e o dos sentimentos, visando a pessoa no seu processo de auto-realização, sublinhando o aspecto da felicidade e do bem-estar nas relações intra- e interpessoais. Esta perspectiva relaciona uma educação emocional com aspectos ligados à plenitude pessoal e à melhoria social. Os conteúdos da educação emocional caracterizam-se pela transversalidade, no sentido de que os seus conceitos fundamentais se relacionam com a saúde, com os tempos livres, o crescimento pessoal, vínculos afectivos, competências sociais, na base dos processos conducentes à auto-estima e ao bem-estar. A importância do desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções integra, assim, uma perspectiva que dá ênfase à importância de uma competência emocional geral para o bom ajustamento pessoal e social.

Os estudos recentes sobre a criatividade sublinham, muito particularmente, a ideia de que é importante educar para as emoções. Uma educação emocional deve, neste sentido, corresponder a um processo contínuo e permanente, investir no desenvolvimento emocional, entendido como complemento indispensável do desenvolvimento cognitivo ou como prevenção das disfunções comportamentais, e visar o desenvolvimento da personalidade integral. A ideia global é a de que sendo a educação holística, deve integrar uma dimensão emocional, o que, frequentemente não acontece. Uma educação emocional deve facilitar o desenvolvimento de competências e conhecimentos sobre as emoções, com implicações ao nível do bem-estar pessoal e social.

Saturnino de la Torre (2002) recorre, em particular, a dois autores, Bisquerra e Goleman ¹⁰⁴, para sublinhar a importância do desenvolvimento de conhecimentos e competências sobre as emoções. Segundo este autor, Bisquerra (2000) propõe-nos um programa emocional que deve ser desenvolvido ao longo da escolaridade, sendo as dimensões a trabalhar as seguintes: consciência das próprias emoções, controlo emocional, auto-estima, comunicação afectiva e efectiva, relações interpessoais,

¹⁰⁴ Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis; Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós e Goleman, D. (1999). *Las prácticas de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós; a referência a Goleman (1997) corresponde ao Relatório Heart Start.

resolução de conflitos, competências de vida, bem-estar subjectivo e qualidade de vida. Goleman (1997) apresenta como componentes da educação da inteligência emocional o desenvolvimento das competências sociais, o qual deve processar-se através das dinâmicas de grupo da resolução de conflitos, das relações interpessoais com o objectivo de fomentar a empatia, na linha de Carl Rogers.

Saturnino de la Torre aponta os sete conceitos-chave do rendimento escolar propostos no Relatório Heart Start por Goleman (1997, p. 304), que passamos a transcrever:

Autoconfiança – Proporciona alguma segurança em si próprio e no que se faz e confere uma sensação de domínio do próprio corpo e do que o rodeia.

Curiosidade – Inquietude para perguntar e descobrir coisas novas. Está arraigada na infância.

Intencionalidade – Desejo e capacidade para colocar e alcançar metas. Tem a ver com a eficiência e a vontade de persistir no empenho até ao final.

Auto-controlo – Sensação de controlo interno e de capacidade de modular o próprio comportamento.

Relação – Capacidade para estabelecer vínculos afectivos e efectivos com os outros, compreendendo e sendo compreendido por eles.

Capacidade de comunicar – Desejo e competências para trocar ideias, sentimentos, conceitos, etc.

Cooperação – Capacidade para harmonizar as próprias necessidades com as dos outros em actividades de grupo.
(p.76)

Como o autor sublinha, todas estas disposições e competências têm início nos primeiros anos de vida e na família, sendo extensivas ao percurso escolar e devendo continuar ao longo da vida. Os conteúdos abordados visam uma educação emocional tanto activa, como reflexiva (o quê, para quê e como das emoções). O programa pode ser posto em prática através de diferentes formas de intervenção, como é o caso da acção tutorial, integração curricular e conteúdos transversais. Saturnino de la Torre considera que “estabelecidos os objectivos e conteúdos, ficamos por abordar o ponto crucial de qualquer desenho curricular: o das estratégias didácticas” (p. 77).

O autor sugere uma avaliação formativa e formadora para as aprendizagens emocionais, mantendo presente que estamos a trabalhar com objectivos de ordem axiológica, das atitudes e das emoções. Essa avaliação deve permitir “obter

informação e contrastá-la, compará-la, interpretá-la à luz de umas metas”, assim como “valorar ou conferir valor, reconhecer, estimular, incentivar, orientar, apoiar, e corrigir para melhorar” (p. 77). Os indicadores sugeridos e que facilitam os indícios para determinar os progressos nas aprendizagens emocionais são os propostos por Goleman (1997, 460ss). Assim, podem servir-nos de referente psicológico os progressos verificados no reconhecer os próprios sentimentos, reconhecer os mecanismos cognitivo-afectivos da tomada de decisões, controlar os sentimentos no que têm de negativo; podem ainda servir como indicadores, os progressos na empatia, atendendo à melhoria da compreensão dos sentimentos e preocupações dos outros, aos progressos no saber comunicá-los, ao desenvolvimento da intuição natural, os progressos verificados no conhecer os próprios pontos fortes e fracos, no adoptar uma atitude positiva face às coisas; assumir as consequências das próprias decisões, a assertividade para afirmar os próprios sentimentos e interesses sem prepotência, saber em que momento é necessário ceder, saber resolver conflitos, podem ainda funcionar como referentes.

Devem ser consideradas como instrumentos psicopedagógicos de uma avaliação das aprendizagens emocionais todas as actividades que nos permitam aproximar de situações emocionais individuais e de grupo. Para além, das actividades de exercitação que nos permitem obter informação sobre o processo de desenvolvimento, há ainda a considerar o recurso a questionários, escalas, entrevistas, estudo de casos, relatos, ilustrações, heuridrama, diálogos, tutorias, debates, casos limite e situações de vida.

Saturnino de la Torre considera que uma educação emocional está para além da educação dos afectos; “encara as emoções e sentimentos em termos de valores”. Uma educação emocional relaciona-se com a importância e a tomada de consciência de questões como as “atitudes positivas face à vida, o desenvolvimento de competências sociais e de tolerância, a estimulação da empatia, as atitudes e os valores para confrontar conflitos, fracassos ou frustrações, o saber-estar, colaborar e gerar climas de bem-estar”. Neste sentido, a finalidade da educação emocional é facilitar o bem-estar pessoal e social e promover a felicidade.

O autor defende que uma perspectiva curricular das emoções deveria considerar os objectivos, os conteúdos, as estratégias e a avaliação. O objectivos de uma educação emocional deveriam ter como principal referente a pessoa na sua “auto-realização e busca de bem-estar”, isto é, a sua felicidade, assim como o grupo ou as pessoas que a rodeiam no trabalho e no meio social, ou seja, incidir também no

aspecto relacional. Estes objectivos subdividir-se-iam em quatro grande grupos: objectivos de auto-realização, objectivos de carácter relacional e relativos ao grupo de convivência, objectivos relacionados com o trabalho ou o estudo, objectivos de orientação social. Os “objectivos de auto-realização” compreendem “conhecer as próprias emoções e sentimentos ter controlo sobre os mesmos; conhecer as próprias limitações e necessidades e sobrepor-se a elas”; estes objectivos apontam ainda para a importância de “desenvolver a capacidade de se implicar e entusiasmar com as coisas”, assim como de “aprender a fluir, quer dizer a saber integrar o que nos acontece”. Nos “objectivos de carácter relacional e relativos ao grupo de convivência” incluem-se: “desenvolver o sentido de humor, a disposição para sorrir, para ver o lado positivo das situações”, bem como “gerar relações interpessoais e de grupo satisfatórias” e “estabelecer vínculos afectivos e de amizade estáveis e sem imposições”. No âmbito dos “objectivos relacionados com o trabalho ou o estudo”, referem-se os seguintes aspectos: “contribuir para gerar climas satisfatórios no trabalho”, “saber trabalhar em grupo e de forma colaborativa” e, por último, “contribuir com ideias criativas e reconhecer as dos outros em projectos conjuntos”. Finalmente, os “objectivos de orientação social” integram a necessidade de “desenvolver atitudes de solidariedade, tolerância e cooperação”, “promover atitudes positivas perante os acontecimentos da vida” e “tomar consciência de que a nossa criatividade pode contribuir para o bem-estar social” (pp. 74-75).

Isabel Sá (2002) aborda a importância da competência emocional, partindo da perspectiva de que “a compreensão das emoções e a sua regulação têm um papel importante na nossa vida pessoal e social” (p. 7). A noção de “competência emocional”, tal como é entendida pela autora, tendo por referência Saarni (1990)¹⁰⁵, liga-se substancialmente à ideia defendida por alguns autores que a designaram como “a compreensão que as pessoas têm das emoções no contexto das exigências sociais que lhe são colocadas de forma a socializarem-se nos sistemas de significado emocional valorizados pela cultura em que estão inseridas” (p. 8). Entre os vários componentes que são relevantes para o progressivo desenvolvimento da competência emocional, avançados por Saarni (1993), contam-se a capacidade para discernir as emoções dos outros (com base em pistas situacionais e expressivas com algum grau de consenso social); a consciência dos nossos próprios estados

¹⁰⁵ Saarni, C. Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. Thompson (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol.36. Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln: University of Nebraska Press. Outra referência no texto: Saarni, C. (1993). Socialization of emotion. In M. Lewis & J. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 435-446). New York: Guilford Press.

emocionais (podendo dar-se o caso de “estarmos a várias emoções simultaneamente”) e a consciência de que podemos não ter acesso aos nossos próprios sentimentos; a compreensão de que o estado emocional interno não corresponde necessariamente à expressão externa, tanto no próprio, como nos outros; a competência para considerar informação pessoal sobre os indivíduos, utilizando-a ao inferir sobre os seus estados emocionais (podendo estes não corresponder ao que seria geralmente sentido face a determinadas situações de acordo com o modelo das expectativas culturais); sintetizando, em geral, a compreensão e consciência das situações favorecedoras de empatia nas relações interpessoais e do “equilíbrio” emocional desejável. É assim que uma melhor compreensão pessoal e o nosso auto-conhecimento podem ser melhorados através da capacidade para perceber e avaliar os nossos estados emocionais. Um problema pode ser identificado com base no reconhecimento de uma emoção; uma decisão perante uma dada situação pode ser tomada, se conhecermos os nossos verdadeiros sentimentos em face dela; no relacionamento com as outras pessoas é fundamental que sejamos capazes de identificar as emoções envolvidas e interpretar o seu significado para a relação, criando condições para a empatia. As emoções também podem ajudar-nos a dirigir a nossa atenção para a informação importante, para além de mobilizarem a acção e darem energia ao comportamento. Os estados emocionais podem favorecer abordagens de resolução de problemas específicos. Assim, os estados emocionais positivos facilitam o raciocínio indutivo e a criatividade; a mobilização de estados emocionais para o envolvimento numa dada tarefa torna as pessoas mais produtivas e eficazes no que se propõem realizar. O equilíbrio pessoal relaciona-se com a capacidade para gerir as emoções, moderando o impacto das negativas e aumentando o das positivas, sem com isso reprimir ou exagerar a informação que elas transmitem (existe um vocabulário e expressões emocionais vigentes na nossa cultura ou subcultura). O controle da ansiedade excessiva ou da irritabilidade, assim como a capacidade para nos animarmos face a situações negativas, pode ajudar-nos a aumentar o nosso bem-estar.

Isabel Sá interessa-se, particularmente, pelas características desenvolvimentistas de alguns aspectos da competência emocional, nomeadamente, ao nível da identificação das emoções em si próprio e nos outros, do reconhecimento de que a expressão emocional nem sempre representa o estado emocional interno, do conhecimento das regras de expressão e a auto-regulação dos estados e das expressões emocionais. Segundo a autora, “o conhecimento de como as crianças

adquirem estas competências é essencial para sabermos o que podemos esperar delas em determinadas idades”, assim como “para planearmos intervenções psicoeducativas que promovam o seu bem-estar sócio-emocional” (p. 9). A aquisição de uma consciência progressiva de que é possível ter algum controlo sobre as emoções e de que esse auto-controlo pode orientar-se para a sua experiência emocional interna ou para a sua expressão observável, está relacionado com o processo de desenvolvimento da criança. É assim que parece que desde os seis anos as crianças se apercebem de que é possível “disfarçar” ou expressar de forma deliberada as emoções, mas apenas a partir dos dez, onze anos se apercebem do conflito entre estados internos e expressões externas que o disfarce implica. Esta fase é acompanhada da emergência da consciência de que as emoções envolvem um componente mental interno, daí decorrendo que as estratégias comecem a dirigir-se também para esses processos interiores (pensamentos, atenção e memórias).

A autora conclui que “a auto-regulação emocional é uma competência complexa com um forte impacto na vida emocional e social. (...) A utilização de regras de expressão emocional exige uma perspectiva centrada no outro e orientada para a relação interpessoal” (p. 15). Aplicadas às crianças estas perspectivas permitem-nos perceber que é provável que uma criança mais popular possa mais facilmente utilizar as regras de expressão ¹⁰⁶, porque isso significa adoptar as regras do grupo na identificação do comportamento adequado a uma dada situação; em algumas situações a criança tem que pesar os seus próprios sentimentos e os dos outros, porque o nosso comportamento expressivo pode afectar os outros, cujos sentimentos não podem ser feridos; em algumas circunstâncias a criança pode pesar o valor

¹⁰⁶ Isabel Sá refere que Carolyn Saarni tem estudado o desenvolvimento do conhecimento sobre como e quando são usadas as “regras de expressão”, sendo que estas regras têm um papel importante na compreensão pelas crianças entre comportamento expressivo observável e experiência emocional interna. “Saarni (1978, 1979) define-as como normas que governam implicitamente o nosso comportamento expressivo em diferentes situações sociais, papéis e relacionamentos. Segundo esta autora, as regras de expressão podem ser determinadas culturalmente ou ter um carácter idiossincrático, isto é, podem representar convenções sociais ou constituir respostas pessoais para orientar o comportamento expressivo em diversas situações”. As regras de expressão culturais são convenções sociais que são partilhadas pelos membros de um mesmo grupo, classe social ou cultura; correspondem a formas de comunicação que merecem a aprovação social, funcionando como guias que indiciam quando se deve inibir, intensificar, minimizar ou dissimular a expressão de emoções; estas regras são de “natureza pró-social, isto é, envolvem a protecção dos sentimentos das outras pessoas. As regras de expressão pessoais são de natureza auto-protectora, baseando-se nas expectativas do indivíduo sobre as consequências para si próprio resultantes da expressão de uma dada emoção numa dada situação; pode acontecer que a expressão de uma emoção seja alterada como nos casos em que as pessoas não revelam que ficaram magoadas ou que se evite revelar uma emoção que pode ser considerada pelos outros pouco adequada a uma situação, a fim de se evitar o embaraço; este tipo de regras permitem ao indivíduo regular o seu equilíbrio afectivo, transformando a sua expressão comportamental, como acontece quando se procura aliviar o desconforto causado por uma emoção negativa ou reduzir os níveis de excitação (Saarni, 1978, 1979, 1985) (p. 12).

estratégico de esconder certas emoções, ao antever a reacção das pessoas em face da expressão de determinada emoção, o que exige uma percepção social algo complexa. Ao longo do seu desenvolvimento, a criança vai-se apercebendo de que é possível controlar as suas emoções.

O desenvolvimento das competências emocionais é fundamental, na medida em que estas competências podem ser determinantes para a vida pessoal e social e para o percurso escolar. Segundo Isabel Sá, uma boa competência emocional relaciona-se com uma maior motivação para a aprendizagem e o desenvolvimento de uma maior auto-estima. As crianças e os jovens com uma boa competência emocional sentem-se mais competentes, e são capazes de estabelecer relações positivas com os colegas e os adultos, sendo provável o risco de existirem problemas interpessoais e emocionais seja mais reduzido.

Ivete Azevedo (2002) considera as diferentes abordagens conceptuais para o termo “inteligência emocional”, sugerindo a seguinte formulação, incluída na obra referida e que se reporta a uma outra, datada de 1997 ¹⁰⁷:

Da minha parte, sempre que me refiro a I. E. estou a pensar na “capacidade de identificar as emoções (em si e nos outros), gerá-las e geri-las em prol da qualidade de vida, reflectindo-se, consequentemente, nas relações intra e inter pessoais”.
p. 36

A autora faz notar que a expressão “inteligência emocional” é uma redundância, uma vez que a inteligência é uma só, funcionando o nosso cérebro como um todo integrado, incluindo aspectos cognitivos e emocionais; o que se apresenta como “novidade” é a “valorização dos aspectos emocionais da inteligência, os quais durante muito tempo foram negligenciados”, tendo os sentimentos e as emoções sido vistos como “algo a ser reprimido e controlado para não perturbar o nosso raciocínio lógico” (p. 36). Como a autora refere, o “sucesso” não se limita à emoção, por ser demasiado complexo. No entanto, a inteligência emocional assume um papel importante na vida, quer a nível das pessoas individuais, quer dos pessoais e das organizações. A boa notícia será a de que não é uma competência inata e a aprendizagem emocional fica para a vida.

Centrando-se nas questões escolares, Ivete Azevedo considera o potencial da fórmula “SUCESSO = Q.I. x Q.E.”, sendo que o valor máximo se obtém apenas se houver maximização dos dois factores, podendo um dos factores anular o outro, se

¹⁰⁷ Azevedo, I. (1997). *Q.I.+Q.E. = Sucesso* (Tese mestrado). Lisboa: APM Editora

este for muito pequeno. A autora conclui, assim, que a escola precisa de “Inteligência Emocional”, isto é, a escola, “para atingir os seus objectivos de «colocar em primeiro lugar o que é importante» sem negligenciar os conteúdos científicos, tendo em conta os seus participantes (...) precisa de «equilíbrio hemisférico», de «complementaridade entre a emoção e a razão», das «duas meias-verdades»” (p. 37).

A inteligência emocional aparece-nos intimamente relacionada com a educação para a criatividade, sendo esta encarada como uma das respostas para uma sociedade em mudança acelerada que faz apelo a novas competências, nomeadamente, ao uso de competências emocionais. O reconhecimento de que grande parte da aprendizagem dessas competências se faz fora das famílias e da escola põs em evidencia a necessidade de serem a família e a escola a criar condições para o seu desenvolvimento adequado. A perspectiva é a de que o ensino se tem baseado quase exclusivamente no desenvolvimento das funções intelectuais, sendo que o desejável seria que lhe acrescentássemos o desenvolvimento do auto-conhecimento e de competências pessoais e interpessoais capazes de levar a uma (auto)regulação emocional, através, nomeadamente, da sua compreensão e da compreensão do seu papel na gestão das nossas relações e das nossas decisões. As teorias sobre a criatividade em educação encontram nesta perspectiva o seu principal fundamento.

Nota Conclusiva

A análise de algumas abordagens das competências permitiu-nos construir um conceito de “competências transversais”, discutindo a sua importância para a construção da pessoa e para a educação. Da abordagem das competências que designámos de natureza pedagógica e didáctica retivemos, em particular, que toda a acção mobiliza alguns conhecimentos para uma situação determinada (conhecimentos mais ou menos complexos), assim como competências que utilizam, integram ou mobilizam esses conhecimentos (integrados na memória e postos em acção). A competência consiste em “pôr em relação” os conhecimentos necessários; este “pôr em relação” pressupõe o recurso ao raciocínio e à intuição, e permite fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções. Nesta

abordagem das competências interessa-nos ainda o aspecto de “mais-valia” da competência aplicada aos conhecimentos, no sentido de que a competência se relaciona com a capacidade para os utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões e agir no sentido lato da expressão.

Relativamente às competências para a vida pessoal e profissional, o aspecto central que serve a construção do nosso conceito de competências transversais é o da polivalência e transferabilidade da competência, assim como o aspecto da natureza pessoal destas competências e as dimensões que as envolvem, a cognitiva, a emocional e a sócio-afectiva. Outro aspecto fundamental é o de que as competências podem desenvolver-se, ao longo do percurso de vida, estando inseridas num processo de desenvolvimento pessoal. A relação entre competências e comportamento é ainda essencial; não sendo sinónimo de comportamento, determinam-no.

Quanto às competências emocionais, o contributo mais significativo deste tipo de abordagem para a construção do nosso conceito relaciona-se com o aspecto que associa, na perspectiva rogeriana ¹⁰⁸, o aspecto da criatividade ao da abertura ao mundo e a novas situações, sublinhando a tendência do homem para se realizar a si próprio e para se tornar no que em si é potencial. Outro aspecto interessante, que as teorias sobre a educação emocional nos permitiram abordar, relaciona-se com a educação para a criatividade, no sentido de que o desenvolvimento do auto-conhecimento e de competências pessoais e interpessoais é visto como complemento desejável das funções intelectuais. Esta abordagem permitiu-nos ainda compreender alguns fundamentos dos contributos da auto-regulação das emoções e de uma educação emocional, não só ao nível das relações pessoais, mas especialmente ao nível das relações com o estudo e com aprendizagem e, consequentemente, ao nível da integração e do sucesso escolar.

¹⁰⁸ Cf. Parte I e Parte II – A criatividade é vista, segundo Carl Rogers, como um elemento da «vida plena». À medida que se vai abrindo ao mundo e vai ganhando confiança na sua capacidade para estabelecer novas relações com os outros e com o que está à sua volta, a pessoa vai-se tornando cada mais criativa e também mais socializada; mais confiante das suas potencialidades, torna-se menos defensiva. O autor define, nesta perspectiva, a criatividade cuja motivação primária será “a tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial” (p. 302).

Capítulo 3 – Uma nova concepção de educação e de escolaridade: fundamentos e novas perspectivas

Os saberes – dos humanísticos aos científicos e tecnológicos – são formativos desde logo pelo seu carácter humanizado: todo o conhecimento corresponde ao antiquíssimo desejo do ser humano de conhecer e compreender o mundo e a si próprio, de se apropriar inteligentemente do real e sobre ele agir. Contêm em si dimensões cognitivas, estéticas e éticas da vida que poderiam e deveriam ser desenvolvidas numa perspectiva formativa global. Constituem-se, em muitos casos, em áreas de reflexão e intervenção crítica sobre o mundo actual e o seu passado.

Maria do Céu Roldão

Nota Introdutória

Este capítulo conduz a discussão que nos leva a (re)descobrir o papel da educação e da escola, antecipando a importância das competências transversais/estéticas no processo de construção da pessoa. Esta perspectiva considera a importância das diferentes aprendizagens promovidas pelas diferentes áreas que cabe à escola proporcionar, preparando o reconhecimento das potencialidades das artes em educação, que iremos debater na Parte III.

Elliot Eisner (2001) defende a importância da introdução das artes no currículo, contrapondo às perspectivas mais pragmáticas uma perspectiva que dá ênfase à ideia de que as artes podem contribuir para a orientação das nossas vidas e para o modo como pensamos e escolhemos estar no mundo:

the stronger the push towards the standardization of curricula, the pre-specification of outcomes for performance, and the use of isolated test items to measure achievement, the greater the need for the arts, if no other reason than to help students understand that there is another way to live, another way to think, another way to be in the world".
(p. 9)

No final do capítulo, dever-se-á concluir que estamos, hoje, perante definições radicalmente diferentes do que se entende por conhecimento, por competências transversais e pelo que se reconhece dever caracterizar os papéis da educação e da escola. Uma educação artística deve na escola e em educação ter um lugar diferente, atendendo a este novo contexto.

1. Conhecimento, competências transversais e construção da pessoa

Adalberto Dias de Carvalho (2001) considera o conhecimento como relação do homem com o mundo, incluindo, neste mundo, o meio natural, cultural e social, bem como uma relação do homem consigo mesmo. Edgar Morin sublinha a importância de pensarmos a nossa orientação no mundo: quem somos, onde estamos, de onde vimos, para onde vamos. Karl Popper (1999) fala-nos da “orientação no mundo” como capacidade fundamental para o exercício do pensamento, ou seja, uma aptidão para encontrarmos o nosso caminho. Philippe Perrenoud (1997) salienta a importância de prepararmos os jovens para transformar o mundo em que vivem, interrogando-se se não será esta a própria essência de uma cultura geral. Todas estas perspectivas sugerem a importância de uma dupla valência conhecimento/pessoa, sendo que a construção de um, depende da do outro.

O conceito de desenvolvimento pessoal, de acordo com o contributo de Carl Rogers (1985), sublinha o valor das experiências pessoais, a importância de uma aprendizagem que integre a totalidade biopsíquica do indivíduo, consciente das suas limitações e potencialidades, crítico e construtivo, menos defensivo através da sua capacidade criadora e, por isso mesmo, capaz de se realizar a si próprio, tornando-se no que em si há de potencial. O contributo de Alain Touraine (2001), aponta para a importância da construção de um sujeito livre, capaz de olhar de si para si e de, assim, desenvolver a sua consciência, criando, deste modo as condições para poder tornar-se de sujeito em actor e poder intervir a nível social. O actor só é social na medida em que, como sujeito, pode dessocializar-se, recriando-se no não social. Esta intervenção do sujeito sobre o social, que o define como actor, assenta em fundamentos éticos e tem um carácter defensivo, em face da ordem social que é o anti-sujeito. Para Edgar Morin (1995), a concepção do sujeito como sistema aberto permite explicar o seu potencial e a sua emergência na sua relação com o mundo, conduzindo-o à consciência de si, à reflexividade, à reflexão através da auto-referência. Reafirmando a noção de sujeito, o autor sublinha que ser sujeito significa ocupar um lugar no centro do seu mundo, a fim de que possa ocupar-se dele e de si mesmo.

As novas teorias da aprendizagem defendem, em geral, que aprender pressupõe uma apropriação dos dados do exterior e a sua transformação, implicando sempre uma mudança naquele que adquire. Aprender pressupõe, assim, uma

relação entre o sujeito que conhece e um objecto que se dá a conhecer. Nesta perspectiva, os conhecimentos pertinentes, do ponto de vista das mudanças que podem operar naquele que deles se apropria, são aqueles que ele verdadeiramente interioriza.

As relações estabelecidas sugerem-nos que a educação, enquanto instância de transmissão de conhecimento, de construção de conhecimentos e saberes, de construção do pensamento, deve igualmente ser entendida como instância de desenvolvimento da pessoa, que, através da reflexividade, do questionamento, da sua reinvenção constante, sustentada pela sua capacidade criadora e pela consciência de si, num mundo também habitado por outros, procura, em função de tudo isso, ultrapassar-se. Neste sentido, podemos considerar que o seu processo de construção depende de um processo de abertura permanente ao mundo e à existência, que é mediado pelo conhecimento. Isto implica o reconhecimento da pertinência da escola, a realização de projectos de ordem pessoal e a possibilidade de chegar a conceber o contexto, o multidimensional, o complexo, o investimento na procura da compreensão.

A fim de que o aluno seja capaz de construir um sentido para a suas aprendizagens, será importante mudar o conteúdo da escola. Mudar o conteúdo da escola passa pela redefinição dos conteúdos a leccionar, mas também pela concepção global de um currículo que privilegie a relação dos saberes e conhecimentos, a sua contextualização. Um outro aspecto fundamental, que se prende igualmente com a redefinição da escola, diz respeito à importância de levar os alunos a reflectir sobre as suas aprendizagens e a relacioná-las com os conteúdos e os contextos das suas próprias vidas. Esta definição, que cria novos compromissos entre o que aprende e o que conhece e o mundo, envolve uma relação complexa com o próprio mundo, que não é apenas de ordem cognitiva, mobilizando igualmente aspectos da vida afectiva.

A relação entre aprendizagem, competências e desenvolvimento pessoal, aparece-nos, muitas vezes, associada aos aspectos do desenvolvimento do raciocínio, à capacidade para organizar a própria aprendizagem ao nível dos métodos e dos processos, ao desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de resolver problemas. Outras abordagens dão ênfase às competências específicas ou transversais, visando um melhor desempenho a nível profissional. Algumas perspectivas sublinham a importância de educar as emoções através do desenvolvimento de competências emocionais como condição de bem-estar pessoal

e social. Outras teorias apontam fundamentalmente para o desenvolvimento do entendimento do que é estar na vida, delineando formas implicadas de construção dessa compreensão que cabe à educação e à escola considerar. A nossa visão valoriza, em particular, a última abordagem, considerando a possibilidade de desenvolvimento de uma inteligência geral, de uma adesão na busca de compreensão que envolvem a pessoa no processo de construção do conhecimento, sendo que construção da pessoa depende, por sua vez, da possibilidade dessa construção. As competências transversais devem emergir no contexto destas relações.

A possibilidade de implicação de uma educação artística a estes níveis e o reconhecimento dos seus contributos permitem-nos questionar tanto os meios como dos fins da educação.

À partida, e mantendo presentes as linhas gerais da discussão que temos seguido, até ao momento, estamos em condições de perceber que as competências transversais, pessoais e estéticas de que falamos, são competências desenvolvidas no tempo, com raízes na experiência, nos projectos, nas práticas e, de um modo geral, em todas as actividades. Uma educação artística e todas as actividades com ela relacionadas (como actividades humanas que são) devem contribuir significativamente para o seu desenvolvimento. Este tipo de abordagem sublinha a dimensão pessoal e estética do conceito de competência transversal, “saber-ser” e do “poder-ser”, investindo no “tornar(-se)”, devendo esta dimensão ser objecto de interesse e de investimento da educação. As competências transversais podem ser consideradas como conjuntos de saberes e de qualidades que podem ser mobilizadas em dadas situações, e a qualquer momento; estão ligadas a toda a formação do sujeito, considerando ainda que essa formação pode realizar-se a nível formal ou a nível informal; esta formação pode fazer-se de forma estruturada ou de modo empírico, de forma não sistematizada. Uma das características deste tipo de competências consiste na sua transferibilidade e no seu carácter de polivalência.

As competências transversais, não sendo sinónimo de conhecimento e de comportamento, podem ser determinantes a estes níveis. Estas competências mobilizam saberes e conhecimentos múltiplos, assim como diversas estratégias relacionais, de natureza emocional, cognitiva e sócio-afectiva. Estas competências encontram concretização na acção; não sendo conhecimento envolvem saberes e conhecimentos, não sendo capacidades, envolvem capacidades, não fazendo estritamente apelo a capacidades intelectuais, nem a capacidades psico-motoras; as

competências transversais envolvem também características pessoais. As actividades humanas nas quais determinadas competências encontram concretização fixam as atitudes e as dimensões do comportamento, assim como os objectivos a atingir, as estratégias e procedimentos a seguir, o tipo e os níveis de comportamento implicados.

2. A importância do desenvolvimento de competências transversais

Podemos concluir que a abordagem por competências sugerida por Philippe Perrenoud (1997) se centra fundamentalmente em preocupações de natureza pedagógica e didáctica. O autor refere explicitamente:

À terme, on peut considérer avec (1990b) qu'on s'achemine vers un *métier nouveau*, dont l'enjeu est de faire apprendre plutôt que d'enseigner. L'approche par compétences ajoute aux exigences de la centration sur l'apprenant, de la pédagogie différenciée et des méthodes actives, puisqu'elle aussi invite fermement les enseignants à: considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser; travailler régulièrement par problèmes; créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignement; négocier et conduire des projets avec ses élèves; adopter une planification souple et indicative, improviser, mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique; pratiquer une évaluation formatrice, en situation de travail; aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire.
(p. 69)

Contudo, as propostas do autor ficam, ao longo de toda a obra, marcadas pelo ceticismo e pela consciência de que a abordagem da problemática não é pacífica, podendo levar a várias interpretações e mesmo a interpretações erradas, para não falarmos nas resistências e sinergias que a nova proposta pode desencadear particularmente por parte dos professores. O autor reconhece que “le système éducatif ne peut former à des compétences dès l'école et le collège que si la majorité des professeurs adhère librement à cette conception de sa tâche”. (p. 67).

A perspectiva de Philippe Perrenoud sobre a aplicação deste tipo de abordagem, directamente ligada ao trabalho pedagógico e didáctico, com incidência na necessidade de um novo contrato pedagógico e na questão da importância de uma descompartimentação disciplinar, acentua a importância da mobilização e transferência de saberes e conhecimentos, considerando quer a sua utilização em contexto escolar, quer em outros contextos e tempos de vida. Deste ponto de vista,

parece-nos que o estudo das competências deixa ainda em aberto muitos caminhos por percorrer.

Na proposta de revisão curricular para o nosso sistema educativo, as competências essenciais aparecem-nos basicamente ligadas a aspectos relacionados com a construção do aluno, enquanto indivíduo responsável, autónomo, capaz de se expressar adequada e criticamente e de resolver necessidades no domínio da comunicação e da interacção, apto a participar de forma cívica e crítica na vida social e a conduzir o seu projecto de vida quer a nível profissional, quer a nível pessoal. No ensino básico, as competências transversais ligam-se fundamentalmente à importância de aprender a aprender e aos processos que tornam os alunos progressivamente mais activos e autónomos na sua aprendizagem. O desenvolvimento deste tipo de competências sublinha a importância da aquisição e uso de procedimentos e métodos de acesso ao conhecimento: métodos de trabalho e de estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal e de grupo. No caso do ensino secundário, sublinha-se a importância do desenvolvimento das metodologias de trabalho de projecto, devendo a área de projecto possibilitar o desenvolvimento de competências de natureza transversal, relacionadas com a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, com a educação para a saúde e para o ambiente e com a educação para a cidadania.

Embora o documento - Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais (2001) –, já referido na Parte I deste estudo (Capítulo 1), constitua o elemento central do cumprimento do estabelecido no Decreto-Lei 6/2001, assiste-se, tal como a respectiva “Nota de Apresentação” clarifica, a evolução do primeiro documento para o segundo, no sentido de uma clarificação e de uma procura de coerência para os conceitos e termos utilizados, assim como à intenção “tomar o conjunto de competências gerais como um fio condutor e um elemento que enquadra a concepção e o desenvolvimento do currículo”, quer considerando a sua expressão nacional, quer ao nível dos projectos curriculares de escola e de turma. De acordo com a “Nota de Apresentação” referida, as competências “transversais”, incluindo o tratamento da informação, os métodos de trabalho, a comunicação, etc., mantêm-se como “domínios fundamentais do trabalho com vista ao desenvolvimento de competências dos alunos – e, nesse sentido, não perderam importância”. Assiste-se, entretanto, a uma nova formulação, ficando as competências gerais ligadas aos diversos aspectos, quer transversais quer específicos do processo de

desenvolvimento do currículo. A ideia central é que estas competências não permaneçam como “referências vagas ou metas distantes em todo o processo”.

Segundo esta nova formulação, as competências estão subdivididas em competências gerais e específicas. As competências específicas dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares ou disciplinas; as competências de carácter geral são competências a desenvolver ao longo de todo o ensino básico.

Antes de avançarmos com uma proposta de definição final, iremos ainda deter-nos nas perspectivas de Philippe Perrenoud sobre a relação entre programas escolares e competências, que constituíram, a par do contributo dado pelas definições de competências transversais para a vida profissional e vida pessoal, referências importantes para a construção do nosso conceito. Talvez antecipando a hipótese de reconhecimento dos pontos frágeis ou demasiado tendenciosos deste tipo de relação, o autor interroga-se sobre o conceito de cultura geral:

Si l'on réduit la culture générale à une accumulation de *connaissances*, aussi riches et organisées soient-elles, on délègue leur transfer et la construction de compétences aux formations professionnelles, avec des exceptions pour quelques compétences disciplinaires jugées fondamentales. Ce n'est pas la seule conception possible. Préparer les jeunes à comprendre et transformer le monde dans lequel ils vivent, n'est-ce pas l'essence même d'une culture *générale*?
(p. 43)

Um aspecto que o autor põe em causa relativamente às competências transversais é a impossibilidade da sua transposição directa em diferentes situações, funcionando como um referencial-padrão e apontando numa linha de construção de uma “*vision du monde*”: Cette façon de faire est en partie défendable dans le champ des métiers, du fait de la référence commune à une culture professionnelle qui propose une typologie des situations de travail. Il n'y a rien d'équivalent pour les situations de la vie” (p. 47).

Situando-se novamente no campo disciplinar, o autor aponta que, por exemplo, acções e operações como imaginar, raciocinar, analisar, antecipar, se restringem a um nível abstracto de formulação, ficando ausente qualquer contexto de referência, inclusive que possa acrescentar alguma coisa a uma prática social. Esta questão, associada à impossibilidade de a escola se aventurar no campo das práticas sociais, em termos de ordem ética ou da ideologia, condição essencial à escolha das competências transversais a serem desenvolvidas, coloca-nos em face da questão de sabermos “*quel type d'êtres humains l'école veut former*” (p. 49). O facto de o programa não identificar os conteúdos, contextos e riscos inerentes às

situações, a partir das quais as competências transversais poderiam ser desenvolvidas na prática, delega essa responsabilidade nos professores, o que pode assumir a forma de um poder ou de um risco. Esta situação cria uma maior margem de manobra aos professores adeptos da ideia de competência, mas cria-lhes uma responsabilidade acrescida, ainda mais se considerarmos que esses professores introduzem nas práticas sociais de referência a sua própria visão do mundo. Por outro lado, os professores pouco favoráveis a esta abordagem, que não investem num trabalho de transposição didáctica a partir das práticas sociais, acabarão por limitar o seu trabalho às competências disciplinares habituais, apostando na transmissão de conhecimentos teóricos e de métodos (por exemplo, em francês, o resumo, a explicação de textos; em matemática, as operações aritméticas, a resolução de problemas ou equações, a demonstração, etc.).

Outro aspecto interessante relativamente à ligação entre conhecimentos e competências transversais coloca-se em termos do poder sobre os outros e o mundo, razão pela qual os sistemas educacionais protegem os conhecimentos, deixando aos professores a responsabilidade moral do seu uso. Se adoptarem a designação “competências transversais”, limitar-se-ão a “formulations très générales et aseptisées, sans référence à des pratiques ou des contextes identifiables” (p. 50). O apelo ao questionamento de certos lugares comuns e estereótipos, de determinados perigos da sociedade actual e de *lobbies*, fica condicionado pela procura de consenso da sociedade democrática, que acaba por limitar a expressão clara das finalidades da escola e a referência concreta à vida das pessoas, sobretudo quando o que se pode pôr em causa é a diversidade de valores e a desigualdade das condições sociais.

Ao abordar o problema da relação entre as competências e as disciplinas, Philippe Perrenoud não nega a importância das disciplinas. Deste ponto de vista, a insistência exclusiva sobre o transversal (no sentido de interdisciplinar ou não disciplinar) empobrece consideravelmente uma abordagem por competências, sendo a transversalidade total “un fantasme, le rêve d’un *no man’s land* où l’esprit se construirait hors de tout contenu ou plutôt, en utilisant les contenus que comme des terrains d’exercice plus ou moins féconds de compétences” (p. 51).

O verdadeiro problema da escola relativamente a esta questão das competências e das disciplinas reside na sua articulação, podendo verificar-se dois tipos de situações extremas: por um lado, a daqueles que defendem que a escola deve exclusivamente limitar-se a transmitir conhecimentos e a desenvolver algumas

capacidades gerais, como por exemplo, saber, analisar, argumentar, de forma descontextualizada; por outro lado, os que colocam a ênfase na construção de competências de alto nível, no contexto das disciplinas e na sua intersecção, sendo, neste caso, a transferência e a mobilização de conhecimentos trabalhadas em situações demasiado complexas, muito distantes dos habituais exercícios de consolidação e aplicação.

O autor reconhece que algumas competências são mobilizadas em determinadas situações de vida, independentemente de qualquer mobilização de recursos escolares, e põe em evidência a importância da experiência, bem como a importância de determinados elementos pertencentes ao conhecimento comum, ao saber profissional ou experiencial, que se misturam com algumas bases disciplinares (“savoir-faire” e conhecimentos disciplinares), na resolução de algumas situações da vida quotidiana. Salienta igualmente que há situações cuja resolução admite a importância de conhecimentos de uma única disciplina, embora, na maioria dos casos, apelem a certos “savoirs-faire” metodológicos comuns a várias disciplinas e a determinados esquemas de pensamento e comunicação. Assinala ainda que na vida profissional, se pode dar a mobilização de competências que contam com os contributos das várias disciplinas que lhe estão mais directamente ligadas, bem como outras competências, cuja construção decorre do próprio domínio profissional ou da experiência, da capacidade de reflexão e da faculdade de aprender, admitindo, assim, cruzamentos pluri, intra ou interdisciplinares.

A existência de situações que em nada dependem de um conhecimento disciplinar, estando o seu domínio relacionado unicamente com conhecimentos fundados na experiência ou na acção, conhecimentos tradicionais ou profissionais ou conhecimentos pontuais (neste caso, podem incluir-se, por exemplo, a organização de um casamento ou o adestramento de um cão), leva-nos a questionar a verdadeira importância das disciplinas escolares nas situações de vida, por um lado; por outro lado, leva-nos a reconhecer que uma maior preocupação deveria incidir nestes aspectos da preparação para a vida, o que não tem acontecido, uma vez que a escola se tem interessado mais pela preparação para os estudos universitários (sendo recente a preocupação com a relação entre a escolaridade e as situações de vida profissional e não-profissional), do que pela preparação para uma grande diversidade de destinos escolares e sociais.

A reflexão sobre as competências deve, deste ponto de vista, colocar o seu enfoque na descompartimentação das disciplinas e na libertação do apego a certas

competências disciplinares consagradas. O autor propõe-nos então a passagem de um modo de funcionamento do sistema escolar preparado para levar os alunos a acumular o máximo de conhecimentos, o que constitui uma garantia de êxito a curto e médio prazo (através da avaliação) e a longo prazo (com repercussões no prosseguimento de estudos e no desenvolvimento profissional e pessoal), para um outro fundado nos conceitos de transferência e mobilização, na capacidade de mobilizar recursos, colocando-os em sinergia. A competência surge-nos, assim, associada à capacidade para utilizar e valorizar saberes e à capacidade para mobilizar recursos e utilizá-los em situações diversificadas. A competência pode ser entendida como um saber agir que supõe condições e recursos.

O autor considera, então, que o importante é a descompartimentação das disciplinas e a desfragmentação dos saberes, o que não deve confundir-se com a sua dissolução numa “confusa «potage transversal»”. A utilização de conhecimentos alheios às disciplinas directamente ligadas aos domínios de trabalho, bem como a capacidade reflexiva e a faculdade de aprender devem funcionar como um contributo no sentido da desconstrução de uma visão do mundo excessivamente esquemática e muito ligada às áreas disciplinares de base. No entanto, cair no extremo oposto seria um absurdo, sobrecarregando as disciplinas com alienações, “après les avoir parées de toutes les vertus. (...) le «tout transversal» ne mène pas plus loin que le «tout disciplinaire»” (p. 52).

Ao adoptarmos a designação de “competências transversais”, o que entendemos dever sublinhar é que estas competências podem ter um papel muito importante na construção daquilo que somos, no modo como encaramos os outros, o mundo, e naquilo que projectamos ser e fazer ao longo da vida. Podemos, nesta perspectiva, começar por definir a importância das competências pessoais, relacionais e afectivas, que, quando adquiridas, facilitam a apropriação de um conhecimento global necessário à percepção e análise das situações e à capacidade para enfrentar a complexidade que as caracteriza.

De um ponto de vista que atende à importância da escola no processo formativo global do aluno, podemos relacionar a aquisição de competências pessoais e relacionais com a construção do aluno enquanto pessoa, o que significa colocar a importância do desenvolvimento de competências pessoais e relacionais a par da importância do desenvolvimento de competências específicas e técnicas (para o desenvolvimento das quais as primeiras podem também contribuir).

A definição que propomos inscreve-se na linha de Edgar Morin (1999a), segundo a qual a educação deve encontrar os seus fundamentos na construção de uma inteligência geral, encarada como bagagem de vida. Esta perspectiva abona a ideia de que o desenvolvimento das aptidões gerais do espírito vai facilitar o desenvolvimento de competências específicas. O desenvolvimento de uma inteligência geral fica, assim, associado à capacidade para lidar com problemas específicos, mantendo presente um contexto que é sempre de complexidade. O conhecimento deve construir-se por referência ao contexto e mobilizar o que o que se sabe do mundo. A nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização das nossas ideias.

A educação deve promover a capacidade natural do espírito para colocar e resolver problemas e correlativamente desenvolver a inteligência. O desenvolvimento de uma inteligência geral é importante tanto para a área das humanidades como na área da cultura científica, devendo manter-se presente que “«bien penser» (...) ne conduit nullement à devenir bien-pensant” (p. 25).

O exercício da inteligência geral exige a ligação desse exercício à dúvida, resultante de toda a actividade crítica, que permite «repenser le pensé» (o autor cita Juan de Mairena) mas também comporta «le doute de son propre doute». Este exercício implica “*l’ars cogitandi*”, uma boa utilização da lógica, da dedução e da indução, da arte da argumentação e da discussão, mas também aquilo que Edgar Morin aponta, recorrendo aos gregos e referindo uma obra de M. Detienne e J-P. Vernant (*Les Ruses de l’intelligence. La métis des Grecs*, Flammarion, 1974, coll. «Champs», 1986), por “*métis*”: “«ensemble d’attitudes mentales ... qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d’esprit, la débrouillardise, l’attention vigilante, le sens de l’opportunité»” (pp. 24-25).

Joaquim Coelho Rosa definiu competência como “inerência” ¹⁰⁹. De acordo com esta perspectiva, ser competente é algo que é inerente a alguém, no sentido de algo que cabe a algo ou a alguém. Este conceito, que sublinha o aspecto da competência pessoal, inscreve-se, assim, no de competência para a vida, o que significa admitir a diversidade e simultaneamente a univocidade, ser capaz de colocar em relação e construir o todo que nela se funda e a ela se acrescenta, saber gerir a complexidade, vencer a incerteza, sabendo ainda assim que a certeza nos pode levar a parte incerta, compreender enfim as nossas limitações e a imensidão de possibilidades que confere aos humanos a hipótese de serem mais livres (porque

¹⁰⁹ Referência a textos de trabalho pessoal, não publicados, cedidos pelo autor.

imperfeitos), sendo mais lúcidos, olhando o mundo e os outros para lá dos limites que estão para além do que ao primeiro olhar é perceptível. Trata-se aqui também da perícia que se constrói muito para além dos conhecimentos; trata-se também da admiração que nos arremessa para a vida.

Do ponto de vista como entendemos tratar o conceito de competências transversais, esta é uma perspectiva fundamental. Sendo competências de ordem cognitiva, relacional e afectiva, as competências transversais podem ajudar-nos a resolver determinadas situações de vida e de aprendizagem, favorecendo a construção do conhecimento e a compreensão de nós próprios, do mundo e do nosso lugar nesse mundo. Será assim, por exemplo, que a resolução de uma dada situação implica a mobilização de vários recursos cognitivos, incluindo os conhecimentos, mas supõe também a utilização de várias competências. Estas competências podem ter um papel muito importante na construção daquilo que somos, no modo como encaramos os outros, o mundo, e naquilo que projectamos ser e fazer ao longo da vida.

3. Os novos papéis da educação e da escola

No mundo actual assiste-se a uma multiplicidade de factores novos que se manifestam pela quantidade e pela diferença. Assim, a quantidade de informação progride diariamente de forma assustadora, desdobram-se os valores e as identidades culturais, em resultado da mundialização das ideias e das culturas; multiplicam-se as “manifestações artísticas”, frequentemente condicionadas pelo poder dos media (na maioria dos casos, manifestações de “não-arte”). Os suportes de informação são múltiplos, dos tradicionais livros, passando pelos meios de comunicação e informação mais generalizados como a televisão, aos modernos Cds, Dvds e Internet.

A acessibilidade tornou-se, em alguns casos, em uma dificuldade; a mutabilidade (nem sempre a mudança, no sentido positivo do termo, pelo que em si traz de inovador) criou instabilidade, uma incerteza sem precedentes. Ao homem pós-moderno resta apostar na construção de si próprio. Este ponto de vista não desvirtua a importância dos sentimentos e das emoções, mas leva-nos a encará-los

segundo uma perspectiva que sublinha a importância de compreendermos o seu papel, assim como a possibilidade do reconhecimento pelo próprio das suas emoções e das dos outros poder constituir um salto qualitativo relativamente à sua capacidade de compreensão de si mesmo e do mundo.

Vimos como as neurociências, a psicologia e a própria educação têm vindo a reconhecer o carácter complexo das emoções e pensar passou reconhecidamente a ser uma actividade complexa e global, nela participando o cérebro, o corpo, e a mente/espírito ¹¹⁰, ainda com os seus mistérios e difícil de localizar; vimos ainda como se viu abalado o primado da cabeça sobre o coração e a ilusão do poder indiscutível da razão sobre as nossas emoções.

No desenvolvimento da inteligência estão comprometidos tanto o intelectual, como o sensível, a emoção e razão que, podendo ser antagonistas, são, por isso mesmo, complementares e essenciais para a aprendizagem. Segundo Edgar Morin

¹¹⁰ Jean-Gabriel Ganascia (1999) reconhece a necessidade de distinguirmos entre o físico e o psíquico, entre o material e o espiritual, entre a alma e o corpo. ao considerarmos o sujeito individual, podemos tomar dois pontos de vista, um que “aponta ao corpo, à pessoa em carne e osso, à sua fisiologia, à sua materialidade”; outro que diz respeito à sua “personalidade psíquica, aos desejos, às intenções, aos sentimentos, independentemente da sua realidade física, que, aliás, ainda não sabemos medir”. O autor reconhece aqui explicitamente a existência de uma “alma”, um nome reconhecido pelos “antigos” e que “hoje já não nos atrevemos a pronunciar”. “O ser é então como que desencarnado, separado do seu invólucro carnal”. Segundo o mesmo autor “embora estes pontos de vista tenham frequentemente sido opostos, nada há de fundamentalmente oposto, nada há de fundamentalmente antagónico entre o psíquico e o fisiológico, na condição, porém, de não invocarmos os princípios essenciais” (p. 94).

Jean-Gabriel Ganascia levanta a questão das relações entre o que é do domínio do material e do espiritual, tratando-se do homem e das suas actividades. O autor reconhece a tendência para considerar que a organização dos órgãos materiais comanda totalmente o exercício do espírito, o que é largamente aceite pelos filósofos contemporâneos do espírito. Segundo o autor, “as massas enormes de conhecimentos acumuladas pela ciência contemporânea não conseguem preencher o abismo da ignorância”, sendo que “das neurociências à psicologia ou à linguística, as ligações são ainda muito ténues e as certezas positivas, débeis”; ficam ainda por explicar muitas das ligações que nenhuma ciência ainda explicou. Um ponto de vista a explorar é o do lugar do espírito e como conclui o autor “certas pessoas (...) empregam-se em negá-lo a fim de varrer o que afectam tomar por sombras de antigas crenças” (p. 113). “Etimologicamente «sopro», «respiração», o espírito exala uma emanção subtil considerada por certos modernos como ausente das pedras e das coisas inertes” (p. 46); “hoje em dia, todos estão de acordo, o espírito tem residência no mundo das coisas físicas. Para a maioria, a alma, entendida como um sopro primordial, já não tem acção própria e independente da matéria que animaria os corpos para lhes insuflar a vida” (pp. 49-50).

Edgar Morin (1996) defende a posição de que o homem é de facto uma máquina cerebral, sendo que a “evolução auto-eco-organizadora propriamente animal e a consubstancialidade do cérebro ao ser é que fazem a diferença entre o computador cerebral humano e o computador animal” (p. 84), e reforça o papel do espírito e do cérebro, reconhecendo, nomeadamente a importância de ligar ciências tradicionalmente separadas como as psicociências e neurociências, ou ainda que “nenhuma operação do espírito escapa a uma actividade local e geral do cérebro, e é preciso abandonar toda a ideia de um fenómeno psíquico independente de um fenómeno biofísico” (p. 71).

Ao sublinhar o aspecto biofísico do funcionamento do nosso sistema cérebro-mente, Edgar Morin implica a subjectividade humana, a afectividade, a invenção, que assistem às actividades dos homens e dirigem o seu comportamento. Note-se que podemos traduzir a expressão “aptitudes générales de l'esprit” usada por Edgar Morin (1996) por “aptidões gerais da mente” ou por “aptidões gerais do espírito”, sendo que a palavra “esprit” pode significar, para além de “espírito” e “mente”, também “imaginação, inteligência, entendimento, razão, sagacidade, inspiração, pensamento, sentido ...”.

(1996) não é possível continuar a considerar como desejável a dominação da razão sobre a afectividade por considerá-la como condição óptima do conhecimento, nem perpetuar a afectividade como inseparável do conhecimento e do pensamento humano.

A arte lida com sensações, sentimentos e emoções, com o afecto; lida também com processos mentais complexos que envolvem o intelecto. Intelecto e afecto podem separar-se, mas não tornar-se independentes, vivendo a arte dessa complementaridade. Esta complementaridade é marca da sensibilidade como registo da inteligência; essa complementaridade deve marcar o registo da arte em educação e o reconhecimento das potencialidades dessa relação.

A nossa atitude deve, então, começar por ser de perplexidade. Esta perplexidade é o ponto de partida para o questionamento, para o lançamento de outras propostas, de novos pontos de vista.

Na escola, deve também haver lugar à perplexidade, para que possa haver questionamento, vontade de partir à descoberta, ainda que o caminho possa não ser fácil. A resolução de problemas não passa pelo padrão que esperamos que seja seguido; a resolução de um problema deverá partir sempre da possibilidade de existirem várias soluções, sendo que o importante será encontrar a mais adequada, a mais elegante e estimulante (reencontrando aqui as palavras de Hedley Beare e Richard Slaughter e a referência de Fisher, atrás apresentadas).

Durante os primeiros anos de vida, a criança constrói as suas primeiras teorias sobre o mundo e aprende a relacionar-se com o exterior e com os outros. Nesta fase, a criança é, como Howard Gardner (1991, *the unschooled mind: how children think and how schools should teach*) reconhece, intuitiva prática e vigorosa, o que se mantém até à entrada no ensino básico. Daí em diante, o que a criança aprendeu espontaneamente, durante os primeiros anos de vida, no quotidiano, distancia-se das aprendizagens escolares. Roger Vigourox alerta-nos para que “o ensino, no sentido geral do termo, constitui uma fase-chave, uma vez que determina, na maioria das vezes, o seu profundo enfraquecimento, favorecendo os processos racionais e lógicos em detrimento das funções intuitivas e emocionais” (p. 281). Não é difícil perceber as consequências. É que a arte, não deixando de fazer apelo ao ensino, a uma acumulação de dados (por exemplo, técnicas), a uma educação sólida, a um tipo de produção lógico, necessita também de um outro tipo de produção, mais intuitivo e emocional, que “faz apelo ao brotar espontâneo da vida interior, e negligencia o aspecto ordenado da realidade” (p. 282).

Finalmente, podemos avançar com um conjunto de qualidades para as artes que as ligam à construção da pessoa na perspectiva da construção/compreensão do mundo e da existência e fundam a importância da criação e do reconhecimento das potencialidades de uma educação artística. Estas qualidades, algumas das quais passamos a enunciar, devem envolver competências pessoais e estéticas que iremos trabalhar na Parte III deste estudo e que se integram na relação conhecer/pensar – sentir - agir:

- A arte e uma educação artística visam a possibilidade de expressão (a obra produzida) e, em especial, da expressividade (o efeito produzido e o efeito da obra produzida em nós), envolvendo a sensação (o que nos advém dos sentidos) e a sensibilidade (o sentir e o pensar sobre as nossas próprias sensações);
- fundam a possibilidade de novos olhares, de outros modos de ver, de estar e de agir, ao privilegiar a compreensão humana do que nos rodeia e das suas qualidades;
- aspiram ao diálogo, à comunicação, ao impossível para além de todas as possibilidades;
- investem no “tornar(-se)”, num “poder-ser”, ao nível das possibilidades inesgotáveis que cada homem tem de se transformar (o que lhe confere a singularidade pelo inacabamento e pela imperfeição) e de transformar (o que lhe confere a possibilidade de conceber e de criar, de tornar o ausente em presente e o presente em outro modo de presença);
- sustentam a beleza e fundam a satisfação como prazer de acção e do uso da liberdade;
- instauram a plenitude como o que nos prende aos outros homens e nos eleva acima deles, na tentativa de superação de nós mesmos e da nossa condição de humanidade;
- fazem apelo a uma ampla compreensão do mundo, fundando a possibilidade de orientação no mundo e de construção da existência.

Nota Conclusiva

Podemos agora sistematizar o que temos vindo a debater, e considerar que todo o conhecimento envolve processos de natureza lógica e outros que apelam à subjectividade, ao envolvimento da vida interior, das pulsões, emoções, do imaginário, do prazer e desprazer, da exaltação, do que transcende os quadros da razão e entra no domínio da invenção e da criação.

Acerca do conhecimento, podemos ainda concluir que este não pode reduzir-se a uma única noção, comportando diversidade e multiplicidade; não se reduz à noção de informação, nem à de percepção, à de ideia ou teoria; é também multidimensional, na medida em que é, em simultâneo, físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social.

No desenvolvimento das competências estão implicados conhecimentos formais e um amplo conjunto de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas. As competências utilizam conhecimentos e saberes como recursos. As competências estão associadas a acções ou operações através das quais estabelecemos relações entre objectos, situações, acontecimentos e pessoas. As competências transversais são de natureza cognitiva, emocional e sócio-afectiva, podendo ser utilizadas em diferentes situações e contextos de vida.

As competências transversais, por envolverem conhecimentos e saberes que se relacionam com a definição dos nossos olhares sobre o que nos rodeia e das escolhas que fazemos, com implicação ao nível do que somos, do que projectamos ser e do modo como projectamos o mundo e a existência, estão directamente implicadas na construção da pessoa. Essa construção está associada, como vimos, à construção do próprio conhecimento, do pensamento e comportamento humanos, sendo, por isso, importante, considerar, neste contexto, os processo e mecanismos que intervêm nessa definição.

CONCLUSÃO

Uma ideia central do estudo deverá ser a de que, tal como em arte, construir a vida (em existência) implica a possibilidade de construir e de se construir. Nesse sentido, são necessários conhecimentos e competências que cabe à escola considerar. Uma concepção ampla de educação e formação passa, então, por dar a cada pessoa a possibilidade de se formar, no sentido de se dar forma, de se configurar, apostando num processo dinâmico que é o da sua própria construção.

Uma concepção de educação que tem como finalidade a compreensão e dignificação da pessoa, promovendo as condições necessárias ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, visa a construção de conhecimentos e competências que preparam não apenas para o mundo do trabalho ou para o desempenho social, mas fundamentalmente que preparem para a vida, permitindo-nos transformá-la em existência e o meio em mundo. As competências transversais são fundamentais neste processo.

As competências transversais estão envolvidas no nosso processo de “configuração” enquanto pessoas, devendo ter um papel importante ao nível da construção dos nossos olhares, das nossas escolhas, decisões e na definição do nosso percurso de vida e de existência, estando implicadas ao nível do pensamento e comportamento humanos.

Nesta Parte II do estudo preparámos os fundamentos para a ideia de que aprender a construir-se, a dar-se forma, criando um sentido para a existência, tal como para a aprendizagem, está na base de uma concepção de educação, na qual a dimensão estético-artística deve ter um papel fundamental, o que justifica a inscrição curricular das artes, a par das outras disciplinas e funda a importância de uma educação artística. Uma educação artística usa meios inteligentes e visa fins inteligentes, podendo ela própria constituir-se num fim e num meio da própria educação. Este será o tema central da última Parte.

Na terceira parte tentaremos esclarecer que falar de competências transversais equivale a falar de competências estéticas, pelo que o estético traz em si do que caracteriza o humano. Deste ponto de vista, a escola não poderá ficar indiferente a este tipo de competências de carácter estético. Será nessa perspectiva, que faz todo o sentido falar de uma escola em cada um seja capaz de configurar-se,

de dar-se forma, de construir o seu projecto. Deverá, por isso, ser uma escola de artistas.

No final do trabalho deverá ficar claro que é da escola e de educação que também queremos ocupar-nos quando falamos em educação artística; é prioritariamente de educação e da escola que falamos sempre que tratamos da educação artística, já que uma ideia fundamental que irá orientar o desenvolvimento do estudo será o de que a educação não é educação, se não for artística. Esta ideia, constitui, em termos gerais, e ao longo do estudo, o fio condutor do nosso pensamento, dela decorrendo todo o questionamento, toda a controvérsia, toda a análise dos diferentes pontos de vista, na procura de uma compreensão para a relação arte – educação – competências transversais, inscrevendo-se a arte na linha da construção da pessoa.

A construção da pessoa, relaciona-se, deste ponto de vista, com um conjunto vasto de possibilidades, cuja concretização envolve tanto o intelectual como o sensível, fazendo apelo à actividade de pensamento e à inteligência, tal como à afectividade. A compreensão da complexidade do mundo e da vida dependem do desenvolvimento de determinadas capacidades e competências, associadas ao processo de aprendizagem. Algumas dessas competências (não específicas) não são conhecimento, mas são mobilizadas no processo da sua construção; trata-se de competências para a vida, de natureza cognitiva, emocional e sócio-afectiva, estando directamente envolvidas na construção da pessoa. Estas competências devem atravessar a vida e, por isso, atravessar os currículos e toda a escolaridade. Podem, deste ponto de vista, ser consideradas como competências transversais; poderiam designar-se competências estéticas, uma vez que estão envolvidas no nosso processo de “configuração” enquanto pessoas, devendo ter um papel importante ao nível da construção dos nossos olhares, das nossas escolhas, daquilo que somos e projectamos vir a ser.

Na Parte III discutiremos como os contributos de uma educação artística podem ser considerados a diferentes níveis:

- no sentido de os conteúdos das artes poderem constituir um conteúdo essencial no contexto das aprendizagens que a escola deve proporcionar;
- atendendo, em particular, aos contributos de uma educação artística para a construção do pensamento e comportamento humanos, sendo esta possibilidade uma condição importante ao nível quer das áreas específicas

das artes, quer das outras áreas e abrangendo uma concepção ampla de educação/formação;

- no sentido de uma educação artística poder contribuir para uma formação estética global subjacente ao próprio conceito de educação.

Acreditamos que há que começar, ainda que pelas pequenas coisas. E uma delas, uma das que mais tem sido relegada para segundo plano, tem sido a educação artística. Estamos convencidos de que, sem a capacidade para interpretarmos o mundo, em toda a sua dimensão, a partir da compreensão dos outros, do nosso dia-a-dia, de tudo o que se move numa esfera menor, mas não deixa de ser determinante, dificilmente conseguiremos atingir a sobrevivência. Jogar os caminhos da vida é moldá-la, configurá-la, dar-lhe sentido. Talvez possamos dizer, em definitivo, que o mundo merece que todos tentemos tornar-nos artistas.

PARTE III – A CONSTRUÇÃO DA PESSOA: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

*Aula micat medio clarificata suo.
Claret enim claris quod clare concopulatur,
et quod perfundit lux nova, claret opus
mobile*

*A sala resplandece iluminada ao centro
Resplandece de facto o que está distintamente unido àquilo que ilumina
e eis que uma luz nova inunda, brilha como nobre
obra.
(De rebus in adm. Sua gestis, PL 186, col 1229)*

*In Umberto Eco*¹¹¹

*Por natureza somos míopes em comparação com a águia. Por inteligência
chegamos a ver o invisível.*

José Antonio Marina

*The arts help us become aware of ourselves. Indeed, at their best we use arts to
remake ourselves.*

Elliot Eisner

INTRODUÇÃO

A ideia central desta Parte III é a de que a escola e a educação devem estar, prioritariamente, empenhadas na construção da pessoa. No seu processo de construção, para além dos conhecimentos, estão implicadas competências que cabe à escola considerar. Nesse conjunto de competências incluem-se as competências transversais. A inteligência humana não é parcelar, mas múltipla, vivendo de diferentes dimensões, aspirando ao domínio, sempre adiado, da compreensão da complexidade do que nos rodeia e de nós mesmos. O artístico/estético caracteriza uma das dimensões importantes da construção dessa compreensão.

¹¹¹ Umberto Eco (2000) considera o gosto pela cor e pela luz na época medieval, o que está presente em alguns testemunhos literários: “Mas mais do que por cada cor particular, místicos e filósofos parecem entusiasmar-se pela luminosidade em geral e pela luz solar. (...) A igreja gótica é construída fundamentalmente em função da irrupção da luz através de um túnel de estruturas; e é esta transparência admirável e ininterrupta que encanta Suger quando fala da sua igreja nos conhecidos *versiculi*” (que trancrevemos).

Deste ponto de vista, em educação, a arte não deve continuar a limitar-se a um papel potenciador ou mediador, em face do reconhecimento da importância de expressar e/ou auto-regular emoções como condição de um desenvolvimento harmonioso da personalidade individual, de libertação, de equilíbrio psico-social, ou como condição de interesse pela escola e de motivação para a aprendizagem. A arte em educação não pode ainda continuar a funcionar como *leitmotiv* para a atenuação das diferenças e fragilidades que marcam a contemporaneidade, da sociedade dita “do conhecimento e da informação”, através, designadamente, do desenvolvimento da criatividade, de uma educação cultural, para os valores, para a cidadania e para a vida, como contraponto numa sociedade progressivamente mais tecnológica.

A sensibilidade, como registo da inteligência, inscreve-se no quadro do intelecto, quando, mediada pela actividade do pensamento e da reflexividade, se subtrai ao domínio exclusivo das sensações. Esta perspectiva funda o papel da subjectividade e da afectividade na construção da nossa compreensão, reconhecendo-as como parte integrante no processo de construção do conhecimento e de nós mesmos. O intelecto e o afecto vivem decididamente juntos no exercício da inteligência. Uma marca fundamental da inteligência é a que permite ao homem fugir aos determinismos da espécie e ultrapassar as exigências da sobrevivência, dando-lhe a possibilidade de aspirar a outros mundos, a novos voos, movido pelo desejo e pela vontade de se superar, de criar e recriar, de se (re)inventar e (re)inventar a própria realidade.

As competências transversais à vida pessoal, escolar e profissional, aplicando-se a todos os contextos e situações de vida, são também estéticas. Estas competências relacionam-se com os nossos olhares, concretizando-se no modo como os utilizamos e transpomos, de forma criativa, na construção do nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos. O conhecimento assim construído é mediado pelos sentidos, organizado pelo pensamento, fazendo apelo à compreensão e antecipando vastas possibilidades de transformação com base no reconhecimento e na re-criação (conhecer = reconhecer; percepção = (re)criação)¹¹². A liberdade de escolha e o reconhecimento das motivações pessoais são aspectos relevantes, no sentido do encontro de alternativas para o conformismo, para a adaptação não-criadora, para a standardização dos modos de vida. A liberdade relaciona-se sempre com a criação e concretização de possibilidades.

¹¹² O “re” como reiteração do já sido e projecção do futuro. “Re” - duplicação, conhecer a mesma coisa uma segunda vez (“passado”); “re” – repetição, conhecer numa espécie de segunda potência (“futuro”); “reconhecer” como “gratidão”, “gratificação”.

Uma concepção de educação e formação voltada, essencialmente, para a construção da pessoa implica a abertura a outras áreas menos consagradas, entre as quais se incluem as das artes, o que relewa a importância de uma educação artística/estética. Elliot Eisner (2001) identifica um motivo fundamental para o reconhecimento da importância das artes em educação: “to help students understand that there is another way to live, another way to think, another way to be in the world” (p. 9).

Capítulo 1 - Conhecimento e Construção da Pessoa: As Competências Transversais como Competências Estéticas

we begin to see that our understanding of reality is dependent upon the quality of the models we use. Problem solving is no longer about making small, isolated changes, but involves participation and intervention in mutually interacting webs and processes. In this sense, the solutions are judged not by whether they are 'right', but by the degree to which they are elegant and stimulating. As Fisher notes, 'the contexts of elegance are dependent upon the illumination that enables us to see them' (Fisher, 1987: 11).

Hedley Beare e Richard Slaughter

Nota Introdutória

Do que temos vindo a debater, decorrem, dois aspectos fundamentais, relativamente às formas “originais” de apreensão e compreensão do mundo e da realidade: o primeiro relaciona-se com a possibilidade de construção de irrealidades, o segundo com as condições que asseguram essa possibilidade, entre elas, a capacidade para se deixar surpreender, para imaginar, para se deixar levar na aventura e para encontrar nos caminhos que, por vezes, fogem à razão, a razão para celebrar o acontecer do pensamento em nós, sendo que é esta possibilidade que é garante da nossa liberdade, já que é o pensamento que nos garante a condição de podermos ser tudo e em permanente construção.

À mente humana cabe a capacidade única de conceber e transformar, de compor diferentes cenários para uma mesma situação. A concepção utiliza todos os recursos da mente/espírito, do cérebro e da mão do homem, e no seu processo de organização, o conhecimento envolve mecanismos de natureza biológica, física, cerebral, mental, psicológica, social, e ocorre no seio de uma cultura que perpetua um conjunto de critérios de verdade, todo um capital de saberes, uma lógica e uma linguagem.

José Antonio Marina (1995) escreve que somos “animais «tradicionais»” que fazemos uso dos “grandes sedimentos da história” (p. 365). Ao adoptarmos os papéis, modelos, técnicas de autocontrolo e valores da nossa sociedade, limitamo-nos, num sentido, mas crescemos noutra. As criações dos outros homens servem-nos para fazermos as nossas próprias criações. “Podemos considerar-nos «homens livres» porque aprendemos este modelo de humanidade” (pp. 365-366). Mas a arte pode ajudar-nos a construir formas originais de apreensão do mundo, a expressar os segredos dos seres e das coisas, podendo ainda ajudar-nos a apreender a realidade física de forma inovadora.

Roger Vigouroux (1999) refere, a este propósito, um exemplo:

Poussi, Ruysdael e os paisagistas holandeses, Constable, Courbet, Millet alteraram a nossa forma de observar e sentir, e os impressionistas ajudaram-nos a descobrir a natureza. A seguir a eles, como escreve Gombrich em *A Arte e a Ilusão*, «aqueles que iam pelos campos e os bosques, os que das janelas observavam as avenidas, descobriam com vivo prazer que podiam muito bem ver o mundo visível sob este aspecto de salpico de tinta luminosa». Oscar Wilde não pretendia não ter existido nevoeiro em Londres antes que Whistler o pintasse? Desde Cézanne, será possível contemplar a montanha Sainte-Victoire como uma montanha vulgar? (p. 16)

A arte envolve processos mentais complexos e a vontade de afirmação do criador, o esforço e a coragem para construir novas relações, antecipar possibilidades, criar outras “realidades”, novas ficções. Ao criador assiste um espírito inquiridor e, simultaneamente, empreendedor.

A arte destaca-se das demais actividades humanas por levar o homem a tomar consciência de que pode adoptar um conjunto vasto de atitudes activas perante a realidade, libertando a “capacidade humana de descoberta da influência esquematizante e limitativa da vida prática”. A quantidade de atitudes é inesgotável; a realidade tem um carácter multifacetado, “encoberto pela rígida hierarquia das funções de orientação única” (Jan Mukařovský, 1990, p. 225). Sublinhando a riqueza

de relações funcionais entre o homem como sujeito e a realidade como seu objecto presentes na obra de arte, o autor destaca um aspecto essencial da arte:

A arte é multifuncional por excelência, orienta o seu receptor para outra combinação de funções, diferente daquele que lhe é familiar e condu-lo para outra maneira de ver a realidade, até então inaplicada, e para outra maneira de a abordar – daqui se deduz a capacidade antecipadora da arte em relação à vida prática e à ciência ¹¹³.
(p. 225)

No contributo de Jan Mukařovský interessou-nos, em particular o aspecto da multifuncionalidade na relação do homem com a realidade, assim como a possibilidade que o homem tem de retirar da realidade os aspectos que mais se adequam a uma dada situação.

1. As actividades humanas: A importância da função e da atitude estéticas

Jan Mukařovský interessa-se particularmente pelo “estético”, entendido “como componente do comportamento humano e das criações do homem” (p. 98). “Não encontramos uma só esfera em que a função estética esteja fundamentalmente ausente; está sempre presente em potência e pode aparecer em qualquer momento” (p. 99). Como o autor refere “não se trata do «estético» como característica estática das coisas, mas do «estético» como componente energético do comportamento do homem” (p. 97). Para o autor, a estética tem fronteiras com muitos domínios:

Tem relações com as várias esferas da vida prática, relações com a arte e com a criação artística, relações com as ciências concretas de cada uma das artes em particular. Juntemos a isto as suas relações, tanto activas como passivas com muitas ciências, cujo material não é estético.
(p. 130)

¹¹³ O autor considera que numa obra podem sobrepor-se várias funções: uma mesma obra pode servir como tratado pedagógico, como peça de leitura popular, como documento folclórico, como é o caso do romance *Babicka* (A Avó) de B. Nemcová. Existe oscilação entre a função estética e as demais funções em algumas artes, como é o caso da arquitectura, e em alguns géneros artísticos, entre eles, o retrato e o romance histórico.

O autor esclarece o que se deve entender por atitude e por função, reconhecendo ser vaga a denominação de «função estética». Começando pelas atitudes que o homem adopta em face do que o rodeia, o autor diz não serem necessariamente as mesmas consoante actua de modo prático sobre ele, procura conhecê-lo de modo teórico ou científico ou entendê-lo, por exemplo, segundo uma perspectiva religiosa. Assim, o homem adopta atitudes, orientando todas as suas capacidades num determinado sentido. A cada atitude corresponde um dado objectivo; para atingir um objectivo são necessários uma actividade determinada e determinados instrumentos. Essas actividades e instrumentos necessários para alcançar um dado objectivo são portadores de uma função, isto é, são capazes de funcionar no sentido de se alcançar o objectivo.

A função estética “tem a sua origem numa das atitudes elementares que o homem adopta perante a realidade: a atitude estética” (pp. 120-121). Este autor desloca o conceito de beleza, como esquema axiológico básico ¹¹⁴, substituindo-o pelo de função. O resultado de qualquer actividade humana deve conjugar em si várias funções, acontecendo, no entanto, que ao projectarmos, por exemplo, um objecto somos tentados a tudo reduzir a uma função: “o objecto, quer dizer, o resultado da criação humana, estará sempre marcado, e com muita evidência, pela adaptação a um único objectivo: àquele com o qual foi produzido” (p. 101). Então, importante será apreciar as funções do ponto de vista do sujeito ¹¹⁵:

¹¹⁴ Jan Mukařovský (1981) considera que a estética há muito que reconheceu que, ao prescrever regras para a definição de beleza, apenas adoptava as convenções artísticas da sua época. A estética dos nossos dias não só não prescreve essas regras, o mesmo acontecendo relativamente às regras do gosto. “É terrível em demasia a figura de um pedante a fazer sermões desabridos aos artistas e ao público; mas mais terrível é ainda a ideia de um «esteta» como os do princípio deste século, cuja hiperestesia estética ocultava, tantas vezes, o vazio espiritual (p. 119).

¹¹⁵ Segundo o autor, o que é válido acerca das funções na arquitectura é válido para as funções em geral, isto é, as suas funções não devem ser projectadas no objecto, de forma unilateral; há que contar com o sujeito como sua “fonte viva”. Ao projectar as funções no objecto, a tentação é para tudo reduzir a uma função, uma vez que o objecto, ou seja, o resultado da criação humana, estará sempre marcado pela adaptação ao objectivo para o qual foi concebido. Por exemplo, um edifício não pode limitar-se a uma única função, em particular, se se destinar a habitação (o funcionalismo arquitectónico baseia-se na premissa de que o edifício tem uma única função; Le Corbusier compara o edifício a uma máquina, um produto típico com uma única funcionalidade). Um edifício é “cenário da vida humana, e esta é multiforme”. “E assim os arquitectos tomam consciência do facto de a concepção funcional do edifício, não consistir numa dedução lógica simples, efectuada a partir do destino que lhe vai ser dado, mas sim numa reflexão complexa na qual se conta, de modo indutivo, com as necessidades concretas e múltiplas do usuário” (p. 101).

Em relação à função do ponto de vista do sujeito, o autor escreve que “cada acto com que o homem se dirige à realidade para a transformar de um ou outro modo corresponde simultânea e indivisivelmente a vários fins, difíceis de distinguir uns dos outros às vezes até pelo próprio indivíduo autor do acto. (...) Enquanto o homem for homem, as diversas funções de cada um dos seus actos entrarão em mútua tensão, hierarquizando-se, cruzando-se e confundindo-se mutuamente” (p. 102). “Só ao conceber a função como uma forma de auto-realização do sujeito em relação ao mundo exterior é que podemos ver sem deformações, raciocinando de modo polifuncional conforme o estado real das coisas”, enquanto que definindo a função do ponto de vista do objecto, esta fica vinculada a

Partindo deste ponto de vista, Jan Mukařovský decide que, na óptica do sujeito e da complexidade das suas relações com o mundo exterior, a função estética, tal como acontece com as outras funções, “faz parte indispensável da reacção do sujeito ao mundo que o cerca” (p. 102). Para todas as funções, as coisas que lhes servem os fins em vista são instrumentos válidos apenas enquanto convêm ao objectivo para cuja consecução servem. “Só no caso da função estética o portador da função representa um valor em si próprio, graças ao modo como foi e é criado” (p. 124).

Cada acto humano integra três aspectos: o prático, o teórico e o estético, o que quer dizer que cada acto humano e o seu resultado têm “necessária e substancialmente três funções: a função prática, a função teórica e a função estética” (p. 115).

Ao adoptarmos a atitude prática, só percebemos as características das coisas que nos podem servir em função do esforço de alcançar um fim em vista. Neste caso, a vontade do sujeito, projectada no mundo das coisas é o objectivo do comportamento, funcionando a coisa como um simples recurso, um instrumento que serve para alcançar um dado objectivo. A função prática assegura as condições elementares da existência do homem, sendo “incondicionalmente necessária à manutenção da vida humana” (p. 124) ¹¹⁶. Ainda assim, em relação a esta função, a função estética funciona como um “contrapeso indispensável”. A função estética está presente em todas as esferas da actividade humana, em potência, podendo aparecer em qualquer momento:

A conduta prática, entregue a si própria, empobrece e simplifica exageradamente a relação do homem com a realidade, reduzindo-a a uma única faceta. A própria vida prática, a própria luta existencial do homem com a realidade que o rodeia, viria a sofrer danos por causa desse empobrecimento. Se o homem tem sempre de recomeçar a luta com a realidade, necessita de a abordar de cada vez segundo novo prisma, descobrindo nela os aspectos e as possibilidades até então inaproveitadas. Uma absoluta circunscrição à atitude prática levaria, provavelmente,

um dado objectivo, a alcançar com base no acto ou criação em questão (p. 103). A função do ponto de vista do sujeito relaciona-se com a «auto-realização do sujeito», palavras às quais o autor junta a palavra «modo», talvez «caminho» ou «método». Segundo o autor, o sujeito ao qual se refere não é o indivíduo mas “o homem genericamente considerado” (p. 105).

¹¹⁶ Jan Mukařovský refere o que um filósofo escreveu, segundo ele, acertadamente, acerca da atitude prática: “«O homem tem de viver e a vida exige que percebamos as coisas em conformidade com a relação que elas têm com as nossas necessidades. A vida consiste numa conduta. Viver significa receber apenas as impressões úteis das coisas e responder-lhes com reacções propícias; as outras impressões devem esbater-se ou reflectir-se apenas vagamente na nossa consciência. Do mundo exterior, vejo e ouço apenas aquilo que os meus sentidos escolhem para orientar o meu comportamento. Os meus sentidos e a minha consciência oferecem uma imagem da realidade na sua simplificação prática” (p. 121).

à total automatização, em que a atenção seria exclusivamente prestada a aspectos já conquistados e já explorados. Só a função estética é capaz de manter o homem na situação de estranho perante o universo, de estranho que uma e outra vez descobre as regiões desconhecidas com um interesse nunca esgotado e vigilante, que toma sempre mais uma vez consciência de si próprio projectando-se na realidade que o cerca, por sua vez tomando consciência da realidade circundante e medindo-a por si próprio. (pp. 124-125).

O aspecto teórico que caracteriza o acto humano também simplifica a realidade. A atitude teórica simplifica, em certo sentido, a visão da realidade ainda mais radicalmente do que a atitude prática e tende à mais radical exclusão do sujeito (o que explica a objectividade do acto científico ou cognoscitivo), pondo em evidência (ao contrário do que acontece com a atitude prática) não as coisas em si mesmas, mas as relações mútuas entre elas. “A atitude cognoscitiva, tal como a atitude prática, tende portanto a ir mais além da realidade que possuímos, em dado momento, nas nossas mãos e à frente dos nossos olhos” (p. 121).

A atitude estética sublinha que o estético está enraizado no homem. “Não flutua acima das coisas, mas está contido na atitude que o homem adopta perante as coisas que observa ou cria” (p. 115). Só a atitude estética considera a coisa como particularidade, “como conjunto de características de variedade inesgotável”. “A coisa não é concebida nem como recurso para alcançar um objectivo nem como mera base de certas relações, mas como um fim em si própria”. Daí, que se fale de “autofinalidade no campo estético”; daí também que se considere o seu carácter supérfluo, algo de acessório que não vai ao encontro das necessidades básicas do homem. Não obstante, a atitude estética está presente em todos os actos de percepção e de criação, em todos os actos humanos, “de modo manifesto ou pelo menos potencial”. Como sublinha o autor “do acto de criação até se pode dizer, que, quanto menos esperado é o seu resultado, tanto mais indispensável é a participação da criação – como, por exemplo, a criação técnica.” (p. 116). Quando se impõe alcançar um objectivo novo, sem precedentes – sendo esta a essência da criação prática – impõe-se aproveitar os aspectos da realidade até aí omitidos. Também no caso da criação teórica, científica, se pode considerar a dinâmica das suas relações com a atitude estética, tal como acontece com a atitude prática.

Nas palavras do autor, “a esfera de actividades e de criações cuja função é preponderantemente estética chama-se arte -, e, naturalmente, a arte pertence também à esfera de interesses da estética” (p. 117). “A arte é o aspecto da criação humana que se caracteriza pela supremacia da função estética” (p. 223), a arte

“revela sempre de uma maneira nova o carácter multifuncional da relação do homem com a realidade, e, por conseguinte, também, a riqueza inesgotável de possibilidades que a realidade oferece ao comportamento, à percepção e ao conhecimento humanos” (p. 225). Esta perspectiva explica que o conhecimento de uma obra de arte deva apelar a uma construção destinada a provocar a atitude estética em todas as pessoas capazes de a compreender precisamente como criação artística. Deste ponto de vista, “a estética tende a converter-se em teoria comparativa da arte que, comparando várias manifestações artísticas, descobre as leis fundamentais da criatividade artística e, com elas, em parte também as leis da criatividade humana” (p. 118).

O autor coloca as relações entre a criação artística e a estética do seguinte modo:

A criação intencional de uma obra é vista pela estética actual como uma combinação de forças mediante as quais a obra actua sobre o homem; como uma estrutura em que cada característica real da obra, como coisa, adquire um carácter de energia, entrando em tensão recíproca com as outras características; há tensão recíproca entre as cores de um quadro, há tensão entre uma mancha de cor e a linha que a delimita, entre a cor e a superfície em que ela está aplicada, entre a cor de um quadro e a cor real do objecto representado, entre a cor e o tema do quadro. Nenhuma característica fica excluída deste jogo, embora algumas delas se manifestem de uma forma mais passiva e outras de uma forma mais activa. Mas esta passividade ou actividade das diversas componentes alternam com o decorrer da evolução, de modo que ora é a cor a dominar a linha (delimitando, ela própria, o contorno) ora é a linha a dominar a cor, ora, enfim, a cor se transforma linha criando um contorno colorido, etc.
(pp. 117-118)

2. A dimensão estética da relação complexa do homem com a realidade

O bloco de mármore continha como possibilidade o David que Miguel Ângelo inventou.

José Antonio Marina

A construção estética da nossa existência relacionar-se-á com a possibilidade de construção do mundo que é afinal uma experiência que nos permite tomar consciência de que podemos afirmar-nos histórica, social, política e culturalmente, de que podemos optar, decidir, agir. Paulo Freire diz que “tudo isso nos traz de novo à imperiosidade da prática formadora, de natureza eminentemente ética” (p. 58). Diríamos, utilizando ainda as palavras do autor, que se trata também da necessidade de uma formação que é de ordem da estética, já que esta se liga à inteligibilidade do mundo e se relaciona com a qualidade da forma como o contruímos e inteligimos, e comunicamos a nossa inteligibilidade:

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a acção sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a entender o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do entendido, já não foi possível *existir* a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo.
(p. 58)

Produzir a vida é dar-se forma, configurar-se, construir sentido e aprendizagem. A própria produção da vida (existência humana) é, deste ponto de vista, estética, podendo aplicar-se-lhe o conceito de autofinalidade considerado para o campo estético. Outro aspecto interessante que caracteriza a arte e deve caracterizar a construção da própria vida é o da vontade de afirmação do criador, o do seu esforço e coragem para construir novas relações, outras “realidades”, novas ficções, a consciência de que pode adoptar um conjunto vasto de atitudes activas

perante a realidade, libertando-se da influência esquematizante e limitativa da vida prática ¹¹⁷. Segundo José Antonio Marina (1995), “o criador selecciona a sua própria informação, dirige o olhar para a realidade e define as suas próprias metas” (p. 16).

O exercício de autodeterminação é condição de liberdade do sujeito. O sujeito é capaz de “suscitar, controlar e dirigir as suas operações mentais, ainda que dentro de certos limites”; é isto a autodeterminação. A autodeterminação permite lidar com a informação independentemente do estímulo ¹¹⁸: “Posso dirigir o meu olhar, recordar, iniciar movimentos, prestar atenção. Esta capacidade de controlo e autodirecção permite manusear irrealidades” (p. 284). Este autor salienta a relação entre «possibilidade» e «liberdade»:

Com o aparecimento do homem, afirma Heidegger, a possibilidade deixa de ser ontologicamente inferior à realidade. A possibilidade, enquanto existencial, é a mais original e a derradeira determinação positiva do *ser aí*. É a raiz da liberdade: «O *ser aí* é a possibilidade do ser livre para o mais peculiar «poder-ser». O «ser possível» «vê através de si próprio em diversos modos e graus possíveis.» Mediante o projecto, temporaliza-se a possibilidade (Heidegger, M.: *Ser y Tiempo*, FCE, México, 1951). (p. 281)

“A autodeterminação actua por intermédio de projectos”. Segundo José Antonio Marina é graças a eles que “a ficcionalidade do homem é trespassada pela presença, pelo poder e pela acção da irrealidade”; não se trata de “um acrescento fantástico”, mas da “soma de trajectos possíveis traçados na realidade” (p. 167).

Joaquim Coelho Rosa (2001a) que considera que “os humanos têm a sorte de serem imperfeitos, que lhes permite viverem livremente e afectuosamente” (p. 293). A afeição dos humanos prende-se com o aspecto da relacionalidade ao outro, isto é, se por um lado, cada um de nós ambiciona ser como o outro, “se afeiçoar às feições do «outro»”, por outro lado, ambiciona à sua identidade, que é a diferença que faz o «outro». Existe, deste ponto de vista, um desejo de aperfeiçoamento que é uma questão de afeições (afeiçoar-se - «cultivar», «dar forma», «configurar» - a si mesmo, desejar e fazer ser o «outro»). O autor assinala então:

¹¹⁷ Cf. Jan Mukařovský (1981).

¹¹⁸ O autor refere que os órgãos dos sentidos recebem dados codificados em estímulos físicos e químicos, traduzindo-os em outra forma de energia, o impulso nervoso. Estes órgãos funcionam como “*transdutores* que convertem dados físicos em «informações»”. Uma energia só se transforma em informação quando afecta um receptor adequado. “Ainda que sigamos todo o percurso do impulso nervoso, desde os transdutores até às zonas do cérebro em que é submetido ao processamento definitivo, o modo como se transforma em experiência continua a ser misterioso. Os neurologistas demonstraram com enorme perícia que nos encontramos face a um campo de assustadora complexidade” (p. 285).

Mas há ainda outro “outro”, que é o outro que é tal qual eu. Em certo sentido, é parecido com os outros seres naturais, visto que é exterior. Mas, noutro sentido, é tal qual eu, pois também é imperfeito, em busca de si mesmo e da perfeição do seu poder-ser. Por outras palavras, num certo sentido, é absolutamente diferente de mim; noutro sentido, é absolutamente igual a mim. É igual porque, tal como eu, se caracteriza por poder ser; é diferente, porque poder ser consiste, precisamente, em ter uma infinidade de possibilidades que só a si pertencem.
(p. 293)

O facto de a ele pertencerem uma infinidade de possibilidades envolve a sua própria condição de liberdade, no sentido dado por José Antonio Marina que “a liberdade é criação e realização de possibilidades” e de que “«ter muitos possíveis» é possuir muitas capacidades de acção” (p. 282) ¹¹⁹.

Em síntese, outra dimensão do campo estético que pode aplicar-se à dimensão humana é a da autofinalidade. A construção do homem e da existência humana são fins em si mesmo, não cumpre nenhum objectivo a não ser o da sua própria construção. À construção do homem assiste ainda a autodeterminação, ou seja, o homem pode escolher o que na sua construção marca a diferença, seleccionando o que no seu percurso o caracteriza como projecto possível traçado na realidade.

2. 1. Criação e compreensão humanas da realidade

O homem precisa de mitos, de heróis, de símbolos; vimos como todos eles influenciam a nossa vida; reconhecemos a importância da afectividade, a par da racionalidade, da integração pessoal dos conhecimentos e das experiências não só ao nível do intelecto, mas também ao nível do afecto, debatemos a interacção do racional e do sensível, da razão e da emoção, do pensamento e do sentimento.

¹¹⁹ Para o autor, a «possibilidade» relaciona-se com a liberdade, no sentido de que “a liberdade é criação e realização de possibilidades. (...) «ter muitos possíveis» é possuir muitas capacidades de acção” (p. 282). O autor partilha do ponto de vista de Zubiri relativamente à possibilidade, cujo pensamento transcreve: “«As diferentes acções que se poderiam executar com as coisas-sentido que nos rodeiam em cada situação são, desde logo, aquilo a que chamamos *possibilidades*.» «Toda a possibilidade é um projecto iniciado: ora acontece que no projecto se encontra justamente algo que, desde logo, não é real, é algo de irreal. Dizer que o homem é uma forma de realidade que não pode ser exactamente ele próprio, que não pode ser seu como pessoa senão personalizando-se, equivale por consequência a dizer que o homem, em muitas dimensões da sua vida, não pode ser realmente o que é senão passando pelo subterfúgio da irrealidade. É um dinamismo em que o homem é real passando pelo subterfúgio da irrealidade na configuração da sua personalidade» (Zubiri, X.: Sobre el Hombre, Alianza, Madrid, 1986, pp. 229-239).

Pensar, pensar-se permite ao homem transformar o meio em mundo e a vida em existência, sendo que o pensamento, que, cúmplice da consciência, instaura a possibilidade da reflexividade e do questionamento e se liga ao exercício da inteligência, é condição do conhecimento, sendo o conhecimento condição de liberdade e da dignidade humanas.

No estudo a ligação do saber à sensibilidade permite-nos valorizar, prioritariamente, a capacidade humana de compreensão da realidade, uma capacidade que mobiliza aspectos de ordem cognitiva, emocional e afectiva, e que está muito para além da simples aquisição de conhecimentos, envolvendo competências que cabe à escola ajudar a desenvolver e que uma educação artística pode facilitar. Nesta perspectiva, uma educação artística dissocia-se da normatividade, na medida em que admite a diferença construída com base numa compreensão que vive de uma multiplicidade de olhares e, em função disso, converge em possibilidades múltiplas. Os olhares múltiplos e a emergência da possibilidade fundam uma relação complexa com o mundo que se afasta da linearidade na compreensão e nas condutas e é condição essencial ao nível do conhecimento e do comportamento humanos. É ainda nesta perspectiva, que uma educação artística é estética, o mesmo se aplicando a toda a educação.

Esta abordagem permite-nos reconsiderar os papéis e finalidades da educação e da escola, em termos da abertura às possibilidades que implica o pensamento e comportamento humanos, considerando os contributos das diferentes áreas, incluindo a das artes.

Para Karl Popper (1997), toda a arte pertence ao Mundo 3. Neste mundo, há possibilidade de extrair dele mais do que introduzimos nele, sendo isto válido tanto para as ciências como para as artes. O autor descreve vários exemplos em que isso acontece, nomeadamente o de Einstein que, ao afirmar «o meu lápis é mais inteligente do que eu», queria com isso dizer que, ao dar forma escrita ao pensamento e ao efectuar os cálculos, conseguia, por vezes, resultados que não tinha inicialmente previsto. Outro exemplo é o de Haydn que, já na velhice, compôs “A Criação”. Apresentou-a, pela primeira vez, em Viena, na Aula Magna da antiga universidade. Ao escutar o coro introdutório, exclamou: «Não acredito que fui eu quem compôs isto. Não posso tê-lo feito».

No “mundo três”, o mundo dos produtos da mente humana, está, então, incluída a arte, que pertence, em alguns casos, também ao “mundo um”, das coisas

físicas ¹²⁰. O “mundo dois”, o mundo povoado pelos nossos estados mentais, serve de intermediário entre os outros dois mundos, isto é, a sua principal função é produzir os objectos do “mundo três” e ser influenciado pelos objectos desse mesmo mundo. Karl Popper explica o problema deste modo: o “mundo dois” interage não só com o “mundo um”, como Descartes pensava, mas também com o “mundo três”; e os objectos deste exercem influência sobre o “mundo um” apenas através do “mundo dois”, que actua como intermediário.

A conversão directa do primeiro mundo no segundo poderia simplificar bastante o problema do seu relacionamento: “negar os estados mentais simplifica o problema”. Contudo, “os nossos corpos podem apreender uma pedra ou um pau, mas não apreender ou compreender um raciocínio”. E “compreensão ou apreensão são assuntos do mundo dois” (p. 21).

Se a arte faz parte do terceiro mundo (e, em alguns casos, do “mundo um”), devemos considerar a sua relação com o “mundo dois”, no qual estão incluídos a compreensão, a apreensão, o pensar sobre as coisas, o que nos garante que possamos tirar do “mundo três” mais do que introduzimos nele, no tal processo de dádiva e recebimento, no qual quem fica a ganhar é o autor.

A questão da relação entre os três mundos prende-se, como sublinha Karl Popper, com grandes questões: com a liberdade do Homem, a criatividade humana, as relações com aquilo que executamos, em especial com o trabalho e de como progredir através dele.

O autor considera que a ideia de arte enquanto auto-expressão tem desvalorizado a ideia de que o artista enquanto cria recebe da obra ensinamentos constantes. Segundo o autor, toda a criação humana, e em particular a criação artística, estão comprometidas numa esfera na qual estão envolvidas algumas das principais características da mente humana: a consciência selectiva, a memória selectiva, atitude inquisitiva em face do mundo e, em última análise, em face do *ego* que se volta para o passado e cria expectativas para o futuro.

¹²⁰ Como é o caso das esculturas, pinturas e construções de Miguel Ângelo. No caso de uma peça como por exemplo a peça de Shakespeare, “Hamlet”, o livro escrito ou impresso é uma identidade física, mas a peça representada não será uma coisa física, não podendo incluir-se no “mundo um”; embora possamos dizer que as suas reproduções pertencem tanto ao mundo das coisas físicas como ao mundo das coisas da mente, a peça “Hamlet” pertence exclusivamente ao terceiro mundo.

2. 2. A inteligência humana

Como vimos, a possibilidade de construir diferentes cenários é uma capacidade estritamente humana que se relaciona com o pleno uso da inteligência e das suas capacidades gerais ¹²¹. Este ponto de vista subscreve o que caracteriza o homem como ser único face aos outros seres vivos e determina o seu funcionamento bio-psíquico e a sua inscrição cultural e social.

¹²¹ Baseamo-nos, aqui, no contributo de Edgar Morin (1996), segundo o qual a inteligência humana tem de enfrentar já não o meio, mas o mundo, sendo que este mundo é não apenas biofísico, mas igualmente “psíquico, cultural, social e histórico; desenvolve-se a diferentes níveis que se inter-correlacionam, o da linguagem, o do pensamento, o da consciência, abarcando todas as esferas da actividade e do pensamento humanos.

Edgar Morin define “algumas das qualidades cujo feixe constitui a inteligência humana”: 1- O auto-hetero-didactismo rápido, isto é, a capacidade de aprender por si mesmo utilizando o ensinamento de uma competência exterior; 2- A aptidão para hierarquizar o importante e o secundário, para seleccionar o significativo e eliminar o não pertinente ou o inútil; 3- A análise circular da utilização dos meios em vista de um fim e da conveniência dos meios para atingir os fins, ou noutros termos, a aptidão para conceber a retroacção em meio fins «-» fins; 4- A aptidão para combinar a simplificação de um problema (reduzindo-o a um enunciado essencial) e o respeito pela sua complexidade (tendo em conta as diversidades, interferências, incertezas); 5- A aptidão para reconsiderar a sua percepção e a sua concepção da situação; 6- A aptidão para utilizar o acaso para fazer descobertas, e a aptidão para dar provas de perspicácia em situações inesperadas; 7- A aptidão sherlock-holmesiana para reconstituir uma configuração global, um acontecimento ou um fenómeno a partir de marcas ou indícios fragmentários; 8- A aptidão para suportar o futuro considerando as diferentes possibilidades e elaborar eventuais cenários tendo em conta as incertezas e o surgimento do imprevisível; 9- A «serendipidade» (Nota do autor: Palavra forjada por Horace Walpole em 1757 a partir do conto *Os Três Príncipes de Serendip*, onde estes príncipes estão sempre a descobrir, graças à finura da sua observação, coisas que não procuram; exemplo, um príncipe revela que um camelo zarolho, carregado de manteiga do lado direito e de mel do lado esquerdo, passou pelo seu caminho porque a erva tinha sido comida unicamente do lado esquerdo quando era melhor do lado direito, e porque, ao longo de um quarto de légua, ele tinha visto à direita do caminho umas formigas, que procuram gordura, e à esquerda umas moscas, que procuram o mel (p. 168)), que combina a aptidão para dar provas de perspicácia em situações inesperadas e a aptidão sherlock-holmesiana; 10- A aptidão para enriquecer, desenvolver, modificar as estratégias em função das informações recebidas e da experiência adquirida; 11- A aptidão para reconhecer o novo sem o reduzir aos esquemas do conhecido e a capacidade para situar esse novo em relação ao conhecido; 12- A aptidão para enfrentar/ultrapassar situações novas e a aptidão para inovar de maneira apropriada (Spencer, Hall, Claparède julgaram poder definir a inteligência só por esta aptidão); 13- A aptidão para reconhecer o impossível, discernir o possível, e elaborar cenários associando o inevitável e o desejável; 14- A aptidão para *bricoler*, isto é: a) desviar um objecto, um instrumento, uma ideia, uma instituição, etc., do seu sistema de referência e da sua finalidade própria, para os integrar num sistema novo e lhes dar uma finalidade nova; b) transformar um conjunto de elementos para o dotar de propriedades e finalidades novas; 15- Além disso, a inteligência comporta a utilização inteligente dos recursos não inteligentes de que precisa, e que são a informação, a memória, a experiência e a imaginação. Assim, deve utilizar inteligentemente a sua memória como nos mostram os grandes jogadores de xadrez que, para suputar as suas jogadas, sabem rememorar configurações muito complexas, e não enormes quantidades de informações ou um gigantesco catálogo de combinações. Do mesmo modo, a inteligência não deve apenas integrar na memória o que foi vivido, e «tirar» lições da experiência; também deve ver se a experiência não deve voltar a pôr em questão os princípios que guiam o conhecimento e o comportamento, ou que, inversamente, os dados novos não devem voltar a pôr em questão a experiência. Sabemos, enfim, que a imaginação só pode fecundar a inteligência se for captada e integrada com a inteligência do conhecimento e na acção (pp. 168-169)

Edgar Morin (1996) trata a liberdade e a criatividade num quadro de complexidade. Uma das superioridades do cérebro humano sobre a máquina consiste na capacidade para lidar com o insuficiente e o vago. A noção de sistema aberto, permite a emergência do sujeito ao mesmo tempo que o mundo. O conhecimento cerebral está em todo o ser e ao serviço do comportamento, como assinala Edgar Morin, mas autonomiza-se, nos animais superiores, libertando-se das necessidades de ordem prática e imediata e “começa a considerar o *Lebenswelt* com o desejo e o prazer de conhecer” (p. 65). Como refere este autor, “a «pulsão cognitiva» humana poder-se-á lançar para além dos horizontes do conhecimento animal” (p. 67).

A capacidade de ir na aventura, que, normalmente, associamos à infância ou à juventude, poderia chamar-se, caso ocorresse no adulto, para utilizar as palavras de Edgar Morin, “regressão infantilizante”, mas poderia bem vir a ser, recorrendo novamente ao autor, uma “visão iluminante”, uma “ideia fecunda”, uma “ruptura na evidência obtusa”. “Na aventura do conhecimento há uma relação dialógica, recorrente e até hologramática entre a sapiência e a demência humanas” (p. 108).

O aspecto central que caracteriza a inteligência é, de acordo com José Antonio Marina (1995), a invenção e a promulgação dos fins; esta é a sua “criação máxima” e o fulcro no qual se baseia toda a sua actividade; “privada desta capacidade, a inteligência converte-se numa hábil operadora formal; a subjectividade criadora e a sua afirmação enérgica são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência humana”.

Relativamente à inteligência, José Antonio Marina refere ainda o seguinte:

É a inteligência que permite, mediante uma poderosa conjugação de tenacidade, retórica interior, memória, raciocínio, invenção de objectivos, imaginação – numa palavra, graças ao livre jogo das faculdades –, encontrar uma saída quando todos os indícios mostram que ela não existe. Inteligência é saber pensar, mas também ter vontade ou coragem para o fazer. Consiste em levar a nossa actividade mental a ajustar-se à realidade e a ultrapassá-la.
(p. 15)

O autor fala numa “vida tão atribulada”, uma vida que provém também da inteligência, graças à qual sabemos com o que contamos e somos capazes de adaptar o nosso comportamento ao meio, adaptando-o às suas necessidades:

Parece que não tem prazer na tranquilidade, e põe sempre o coração para além do horizonte, porque imagina constantemente novas metas, que lhe criam incessantes desequilíbrios. (...) Não apenas conhece o que as coisas são – o que dá segurança

ao homem – como também descobre o que elas podem ser – o que provoca um constante desassossego. (...) inventa o modo indicativo e, além disso, o conjuntivo e o condicional: os modos da irrealidade. Juntamente com o foi, o é e o será, profere o teria podido ser, o poderia, o seria se. À percepção do existente junta-se o cortejo do que sobreleva o tempo: o arrependimento, a decepção, a esperança, o projecto, a antecipação, a ameaça. Submete-se ao tempo – que remédio! – e rebela-se contra ele, posto que conhece o presente e o passado – reinos do real –, mas pretende determinar o futuro – reino do possível –, para o que promete, projecta, previne, produz. Os animais têm futuro: o homem tem porvir. Antecipa-se a tudo. O ser humano seduz-se a si próprio, desde sempre.
(p. 19)

José Antonio Marina (1995) aborda a questão que se coloca hoje às ciências cognitivas, em termos do que está para além do estudo da inteligência humana ¹²². O autor não nega uma “inteligência computacional”, como “conjunto dos processos e operações mentais”, o que “pode ser estudado como disciplina autónoma”; o que nega “é que seja esse o nível da inteligência humana. O que caracteriza esta última é precisamente o modo como utiliza essas operações”:

É a um nível superior, o das actividades, que se manifesta o mais peculiar da inteligência humana: a direcção do comportamento, o conhecimento cada vez mais profundo e extenso da realidade, e a invenção de possibilidades.
(p. 280)

Para este autor, a inteligência humana “é uma transfiguração completa do nível computacional”:

Não é indiferente que o suporte das operações lógicas seja um cérebro ou uma aglomeração de *superchips*. O ser humano cansa-se, sente dor e prazer, propõe-se metas em que claudica ou persevera, tem de gerir as suas limitações e inventar novas capacidades, dar atenção ou autonomizar, construir a sua inteligência ou lidar com o esquecimento. Todas as operações mentais são transformadas pela autodeterminação. A inteligência humana é uma realidade emergente.
(p. 273)

¹²² O autor refere o seguinte: “A ciência cognitiva evoluiu de uma maneira curiosa. Pensou que limitar-se ao estudo da inteligência humana era um empobrecimento. E ampliou o seu domínio a «todos os entes que conhecem», «que utilizam representações», «que computam informação» (Pylyshyn, Z. W.: *Computación y conocimiento*, Debate, Madrid, 1988). Trata-se do tipo de seres a que Miller chama «informávoros»: todos os organismos ou coisas que dirigem informação (Miller, G.: *The Study of Information; Interdisciplinary Messages*, Wiley, Nova Iorque, 1984). Newell e Simon argumentam que, a um nível abstracto, o ser humano e o computador são dispositivos do mesmo tipo (Newell, A., e Simon, H.: *Human Problem Solving*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1972). A ciência cognitiva pretende ser uma «teoria sistemática dos processos intelectuais, onde quer que eles se encontrem» (Michele, D.: *On Machine Intelligence*, Edimburgo, 1984, p. 156). «A inteligência – escreve Boden – pode-se definir como a capacidade de manipular símbolos criativamente, ou de processar informação, dados ou requisitos da tarefa.» (pp. 272-272).

“Apoiando-me nas coisas dadas, vou além das coisas dadas”, a inteligência “prolonga a realidade, concedendo-lhe um carácter transfinito”, escreve José Antonio Marina (1995, pp. 20-21). A grande função da inteligência é *inventar possibilidades reais*. A liberdade é uma delas, sendo o mesmo válido para a razão e a dignidade. Acontece com a possibilidade que, uma vez pensada, lança nova luz sobre a nossa situação real, que aparece com um perfil diferente. Ninguém sente falta do que lhe falta até ter visto quanta plenitude acarretaria a sua presença. Sentir falta é o primeiro passo para fazer mais. E esta magnificência do sujeito, que se guia a si próprio a partir de longe, vivendo onde está e noutro sítio – *utopos* – é o dinamismo da inteligência que cria e que se cria. É a invenção da nossa possibilidade constitutiva. O autor afirma que o barão de Münchhausen tinha razão: nós próprios arrancamo-nos do pântano, puxando-nos para cima pelos cabelos ¹²³. Para este autor, “*superar-se*” significa “*sobre-sair*”, *sobre-pôr-se*”. “Viver para além de si próprio”, o que não significa viver para além das suas possibilidades, mas antes “acima das suas realidades” (pp. 19-20) ¹²⁴.

José Antonio Marina (1995) diz ainda o seguinte: “«poeticamente habita o homem a Terra», escreveu Hölderlin. Sabemos o que o verso significa. Inteligentemente, habita o homem a Terra, iluminando nela o reino das possibilidades livres” (p. 27). A realidade como facto estético relaciona-se com a nossa capacidade para a construirmos; trata-se, simultaneamente, de um imperativo que é estritamente humano.

Em síntese, podemos passar a considerar que a par do funcionamento biofísico, existe um outro modo de funcionamento, que integra a cognição mas se liga também à subjectividade, à afectividade, à invenção como marcas humanas que não podem dissociar-se de outras actividades estritamente humanas como a actividade do pensamento crítico e do exercício da consciência, ou de outras como a imaginação que, como Edgar Morin indica se trata do “dom mais humano”, ou ainda a criação à qual reconhece o aspecto da originalidade e do desvio, da impossibilidade de continuar a aderir ao formalmente reconhecido e aceite.

¹²³ O autor refere-se à história do Barão de Münchhausen como uma “parábola da enigmática autodeterminação da inteligência. Somos capazes de nos seduzir a nós próprios a partir do exterior”: o barão de Münchhausen libertou-se a si próprio e ao cavalo de um pântano, puxando pela sua própria cabeleira (p. 170).

¹²⁴ Deste ponto de vista, o homem não procura viver, mas sim sobreviver, segundo o autor.

2.3. O carácter multireferencial e multifacetado da relação do homem com a realidade

Na perspectiva de Jacob Bronowsky (1983), o grande momento de iluminação, não só na vida da criança como também na evolução da raça humana, relaciona-se com a capacidade dos homens para pensarem sobre algo que não se apresenta aos seus olhos ou sentidos. Esta capacidade, a de reter na mente coisas que estão ausentes, garante aos seres humanos uma liberdade que não é comum a nenhum outro animal: a de antecipar, de se projectar em situações imaginárias. “A linguagem de seres humanos permite que nos coloquemos em milhares de situações que nos não são apresentadas e podem nunca vir a sê-lo” (p. 24). Uma palavra pode servir-nos para dar uma ordem ou comunicar directamente, mas podemos também utilizá-la para construir ideias: “é esta a capacidade que nos torna humanos: a utilização de palavras ou símbolos, não para comunicarmos com os outros, mas para forjarmos as nossas próprias ideias nos nossos espíritos” (p. 21).

Com José Antonio Marina (1995) trabalhamos o papel e atributos da inteligência humana do ponto de vista da possibilidade de criar e manusear irrealidades. Por «irrealidade» o autor entende “uma informação que pode actualizar-se, elaborar-se e manusear-se fora do contexto, em estado livre ou isento. É um «significado» produzido pela inteligência” (p. 280). O autor relaciona as capacidades de projectar, de pôr problemas, de ter curiosidade e de julgar com esta capacidade. “Até a curiosidade do animal é determinada por estímulos reais. É a novidade do estímulo que desperta o seu interesse. No homem não acontece assim, pois pode criar os seus próprios estímulos, que são irrealidades” (p. 364).

Outra ideia central do pensamento deste autor é a de que “o homem pode, de certa forma, desdobrar-se, propondo-se fins que o forcem a construir dentro de si os mecanismos para o conseguir”. Ainda que o fim proposto seja inseguro, na medida em que o sujeito não pode saber se será ou não capaz de o alcançar, “sem esse incitamento a chegar mais longe será difícil que o progresso se produza, porque não nos movemos no terreno do desenvolvimento automático mas sim no campo das possibilidades inventadas”. “Os animais são eficazes solucionadores de problemas, e por isso sobrevivem. Mas são-no de um repertório problemático fixo, e por isso não progridem” (p. 363).

Edgar Morin (1996) define a inteligência, como arte estratégica, a consciência como arte reflexiva e o pensamento como arte dialógica e de concepção. O pensamento é uma actividade específica do espírito humano que envolve a concepção (que transforma o conhecido em concebido), sendo que a concepção “utiliza todos os recursos do espírito, do cérebro e da mão do homem”, ou seja, “combina a aptidão para formar imagens mentais com aptidões para produzir imagens materiais (desenhos, planos de arquitecto, maquetas de engenheiro, modelos reduzidos); a concepção “utiliza as palavras, ideias, conceitos, teorias; utiliza o juízo (avaliação, escolha dos elementos e do modo de organização); utiliza a imaginação e as diversas estratégias da inteligência”, isto é, a concepção “é o pleno emprego da dialógica pensante que gera concepções, a qual gera esse pleno emprego” (pp. 16-17) ¹²⁵.

Conhecer pode revestir-se de diferentes configurações, organizações e corresponder a diferentes níveis; conhecer (humanamente) implica sempre uma compreensão que vive de múltiplas referências e se apoia nas potencialidades múltiplas e multifacetadas da inteligência humana.

2.4. O papel da percepção na construção do sentido

¹²⁵ Todo o pensamento, “até o mais especulativo pensamento filosófico ou matemático duvida, quer, imagina. (...) está empenhado em todo o ser e pode empenhar todo o ser em si”, sendo que cada indivíduo faz dele a utilização que pode, segundo a sua história pessoal, a sua formação, a sua profissionalização. “O pensamento humano «é uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também, e que sente (Descartes, *Meditações*, 2)”. O pensamento é, então, “uma arte que, a cada vez, tem de inventar a sua concepção de um fenómeno, de um acontecimento, de um problema. (...) arte dialógica de concepção que põe em actividade todas as aptidões e actividades do espírito/cérebro”, sendo que “a concepção necessita de um espírito engenhoso (na sua estratégia), engenheiro (na sua aptidão organizadora), e, nas suas mais altas formas criativas, genial” (pp. 176-177).

Em interdependência com o espírito, a consciência está implicada na construção das nossas “possibilidades críticas e autocríticas”, sem as quais não haveria racionalidade. O uso da consciência funda a reflexividade como condição do pleno desenvolvimento do espírito. “A consciência é o produto e a produtora de uma reflexão”, assegura Edgar Morin (1996), sendo a reflexão o “retorno do espírito sobre si mesmo através da linguagem; este retorno do espírito permite um pensamento, e permite correlativamente um pensamento de si capaz de retroagir sobre si” (p. 178). Segundo o autor, “a reflexividade do espírito a si mesmo constitui um anel recorrente que produz, segundo a intenção do sujeito, a consciência de si, a consciência dos objectos do seu conhecimento, a consciência do seu conhecimento, a consciência do seu pensamento, a consciência da sua consciência” (pp. 179-180). Interessante é a ideia de que “segundo parece, a decadência biológica do cérebro começa após os vinte anos, o espírito continua o seu desenvolvimento, e esse desenvolvimento pode prosseguir na senescência”. Assim, é, como escreve Edgar Morin, “solidária e interactivamente que se desenvolvem a individualidade, a cerebralização, a afectividade, as possibilidades de escolha e de decisão, a curiosidade, o jogo, a inteligência, que desenvolvem ao mesmo tempo o conhecimento e as possibilidades de emancipação do conhecimento” (p. 65).

A percepção desempenha um papel central na construção do nosso olhar sobre o mundo. O nosso olhar é um olhar criador, capaz de inventar novas possibilidades. Perceber é atribuir um significado a estímulos vindos do exterior, sendo sempre possível reinventá-los.

Para José Antonio Marina (1995), com a percepção entramos no mundo do significado, do qual a nossa vida mental não vai sair mais. “Toda a informação que se torne consciente tem um conteúdo, sinais de identidade. É indiferente que sejam vagos ou precisos”. Como autor explica, “o nada, o todo, o zero, o infinito, a raiz quadrada de menos um, a mesa, a cadeira, os olhos que me inquietam, a angústia, tudo aquilo que adquire uma certa estabilidade e firmeza na imparável corrente da minha consciencialização, é um significado” (p. 45).

Segundo o autor, “perceber é dar significado a um estímulo”, isto é:

Não podemos explicar o que percebemos como se fosse um agregado de sensações. Vamos mais além: estabilizamos o fluxo, adivinhamos o que não vemos, completamos com a memória o que vem ao encontro dos nossos olhos. O estímulo muda, mas o significado permanece. Perceber é assimilar os estímulos dando-lhes um significado.
(p. 33)

Este autor refere que “*conceber* significou ao princípio «colher», mas tratava-se de um colher fecundante que acabava produzindo um novo ser. Com os «conceitos», os significados produzidos pela inteligência, acontece o mesmo. “O recebido é transformado pelo organismo captador”. «Perceber» é também “uma maneira de colher», isto é, “perceber é colher informação e dar sentido” (p. 45). Retomamos, aqui, Edgar Morin (1996), que escreveu que conhecer é transformar o conhecido em concebido.

Esclarecendo o papel da percepção, o processo da construção do sentido é assim clarificado por José Antonio Marina:

É difícil pensar que sou eu que construo a engalanada aparência do jardim de Outono. A estação converteu o verde em ouro e cobre, e limitei-me a ver a obra deslumbrante de tão misteriosa alquimia. As árvores estão ali. (...) Se por acaso dou alguma coisa à realidade é apenas a palavra, que é uma etiqueta útil ou um vestido de cerimónia. Se olho a árvore e digo «cipreste», mostro o seu cartão de visita. Se digo que é o «espectro de uma chama morta», cubro-a com um traje de gala. Parece que a minha acção não produz efeitos mais profundos. Somos, de novo, vítimas da ilusão da passividade. Aquilo que percebo como árvore é, para já, um estádio provisório no longo caminho da luz, que é a esforçada mensageira que nos traz notícias. (...) A luz traz notícias, sem dúvida alguma. Mas esses sinais convertem-se em informação quando um leitor – neste caso o cérebro, com ajuda do olho – sabe decifrá-las. (...) As notícias, os dados, os sinais da

realidade tornam-se significativos, convertem-se em informação, quando encontram um receptor adequado. Não existe, pois, informação sem receptor. Não há, evidentemente, informação sem emissor. Sem o olho não existe a cor, embora exista a radiação luminosa. E sem a árvore também não. (...) [a percepção] é a mais elementar actividade de doação de sentido.
(pp. 46-47)

O autor explica ainda que todos temos as mesmas sensações, mas que percebemos de acordo com os nossos conhecimentos, planos e intenções:

O que oiço durante um concerto não é o mesmo que escuta um maestro experiente. (...) ao perceber, não nos comportamos como um espelho que reflecte a realidade, mas sim como um entrevistador, mais ou menos sagaz, que a interroga.
(pp. 280-281)

Neste processo existe como que uma actualização do que nos vem do exterior, incentivada por intenções várias, cumplicidades próprias, desejos, interrogações, que nos levam a escolher os aspectos da realidade que mais nos convêm e a construir sentidos, o da esfera das nossas interpretações, o das nossas vidas.

Nas nossas vidas misturam-se as funções, entrecruzam-se objectivos; não há apenas uma necessidade de resposta, há construção. Para cada homem e para a sua obra de construção pessoal e de existência humana, existe um trabalho artístico de produção que termina apenas quando deixamos de existir. Essa construção depende, significativamente, do modo como percebemos o mundo, como o pensamos e do modo como sobre ele decidimos e nele interagimos. Trata-se de um trabalho artístico de auto-produção e de produção da própria vida, pelo sentido e com sentido, como já referimos. Neste caso, é também válido o que nas palavras de Maria de Fátima Pombo (2001) se aplica ao artista:

O trabalho artístico é a concretização de um gesto que se interrompe, quando a forma ordena o seu termo. Sem dúvida, que ao fazer corresponde uma determinada tecnicidade, mas a obra supera essa ordem técnica e o pretexto da encomenda. É difícil até, acreditar na função pura. O artista actualiza-se naquilo que realiza, naquilo que era aparentemente insuspeitado e que depois de se tornar uma presença, propaga esconderijos, que já não são só os seus, mas os daqueles que se aproximam da obra e que nela reconhecem pulsões que também são suas.

Na construção da pessoa estão implicados todo o seu sentir, todo o seu saber e toda uma visão do mundo; nesta construção estão implicadas toda a racionalidade e subjectividade do homem, toda a sua afectividade, e a sua

capacidade única para poder apreciar e expressar o mundo de formas diferentes, re-conhecendo-o e re-criando-o.

2.5. O aspecto do prazer estético

Bjarne Sode Funch (2000) propõe uma abordagem do conceito de apreciação artística nas suas diferentes dimensões. Este autor identifica cinco tipos de apreciação artística, considerando-as diferentes entre si pelo modo como envolvem faculdades humanas.

A “contemplação estética”, tal como é definida pelo autor, funda-se na experiência de termos prazer com a nossa própria concentração do campo visual. O autor retoma a perspectiva de Bullough, que descreve um nevoeiro no mar como fonte de profundo prazer e satisfação, do ponto de vista do que emerge da nossa concentração visual das características que constituem objectivamente o fenómeno, resultado de uma estranha mistura de tranquilidade e terror. Nos casos de contemplação estética o que predomina são as características visuais; o pensamento e as ideias estão ausentes. “Não há qualquer pensamento analítico, nem se faz qualquer esforço para inserir o que é visto num determinado contexto. Limitamo-nos em ter prazer em olhar, desaparecendo o interesse prático comum nas coisas” (p. 110). Nestes casos, perdemos a nossa identidade como observadores, somos observadores imparciais. O estado de espírito decorrente desta situação é, segundo o autor, por vezes, também designado por “prazer *desinteressado*”, podendo à contemplação seguir-se um sentimento de vitalidade reforçada. O que é importante reforçar, em termos de estratégias educacionais, será o desenvolvimento da capacidade de contemplar, mais do que apreciar a obra em si. A contemplação estética é vista como estratégia mental, independente da obra de arte, sendo o oposto da percepção conceptual, isto é, de tudo o que possa levar a pensar e a compreender. “A análise impede e interrompe a contemplação estética” (p. 111).

A “empatia estética” funda-se no conceito de *empatia*, introduzido na área da apreciação artística por Theodor Lipps, um psicólogo alemão. Empatia é a tradução do conceito alemão de *Einfühlung*, cujo significado é *sentir para dentro*. Bjarne Sode Funch refere que este conceito é usado por Lipps (1903), sendo a empatia definida como um “sentimento que se experimenta como se pertencesse a outra pessoa ou

objecto. Um sentimento empático de mágoa, por exemplo, é um sentimento de mágoa como se pertencesse a outra pessoa que não à própria” (p. 112). Segundo o autor, pelo facto de estar muito influenciado pela psicologia e filosofia do seu tempo, Lipps terá ignorado o aspecto mais significativo da empatia estética, isto é, terá salientado mais o aspecto do prazer estético (influenciado pelo conceito de contemplação estética) do que os sentimentos de empatia. Enquanto Lipps considerava que o prazer é próprio de toda a apreciação artística, variando os sentimentos empáticos de uma obra de arte para outra, Bjarne Sode Funch pensa que “as várias emoções durante a empatia estética são o mais importante para compreender este género de apreciação artística” (p. 112). Este último autor sublinha a perspectiva de Rudolf Arnheim (1974), segundo o qual há forças visuais dentro da imagem artística, manifestando-se na *psyche* do observador durante a percepção. “Arnheim recusa-se a falar de emoções, mas, de um ponto de vista fenomenológico, as suas observações abrem caminho para uma apreciação emocional artística em que as emoções variam de uma situação para outra” (p. 112). De acordo com estas perspectivas, a apreciação emocional da arte pressupõe empatia e sensibilidade, pelo que será importante enfatizar a relação pessoal com a arte, desempenhando, nesta relação, o aspecto emocional um papel importante (nomeadamente, através da exploração de um tema emocional, com o qual as pessoas se podem identificar, evocando, por exemplo, o sentimento de ter medo como ponto de partida para a evocação de memórias e experiências com ele relacionadas, antes do contacto com uma obra de arte).

A “compreensão artística ou apreciação cognitiva da arte” é o terceiro tipo de apreciação artística identificado por Bjarne Sode Funch. Trata-se de um processo cognitivo seguido de um momento de prazer. Parte-se do princípio de que o facto de fornecermos determinada informação sobre uma obra influencia a nossa percepção dessa obra. A um esforço cognitivo (por exemplo, o esforço para entender a *psyche* de Van Gogh, as suas intenções, pode fazer-nos olhar a sua pintura de um modo diferente, o mesmo podendo acontecer através da descrição de alguém) segue-se um momento de súbita intuição que pode despoletar prazer. O autor refere três psicólogos, Margot Lasher, John Carroll e Thomas Bever (1983), que chamam a atenção para dois tipos de emoção que acompanham experiências de intuição: uma onda de excitação, no momento da descoberta, seguida de um sentimento mais calmo de satisfação. A intuição súbita pode surgir espontaneamente, provocando, por vezes, um arrepio pela espinha abaixo. Estes psicólogos fazem referência à teoria

cognitiva de Piaget, de acordo com a qual um sentimento de excitação se segue a uma solução de concepções em conflito.

O “fascínio estético” é um quarto tipo de apreciação artística, caracterizando-se por um profundo compromisso pessoal, que leva o espectador, após o contacto com uma obra de arte pela qual se sente atraído, a sentir-se relaxado, aliviado de pressões internas. Trata-se de um sentimento agradável de conforto, também designado por prazer catártico. Freud pôde desfrutar do prazer de fascínio estético, sendo particularmente atraído pela escultura de *Moisés* de Miguel Ângelo. O fascínio estético é o sentimento de se sentir fascinado por uma certa imagem, destacando-se como sublime entre as outras, no caso das pessoas que admiram a arte em geral. A apreciação de uma determinada obra fá-los sentir relaxados, com um sentimento de harmonia. Radicando na *psyche* do observador, de um ponto de vista psicoanalítico, as pré-condições do fascínio estético constituem-se precocemente na vida, razão pela qual não faz sentido pensar em estratégias educacionais capazes de favorecer o fascínio estético, conforme assinala o autor.

Finalmente, o quinto tipo de apreciação artística identificada por Bjarne Sode Funch é a “experiência estética como fenómeno transcendente”, como “experiência que transcende a corrente vulgar da consciência, uma experiência tão intensa e peculiar que temos dúvida do seu significado” (p. 122). O autor cita o conhecedor de arte norte-americano, Bernard Berenson (1984, 84) que assim descreve esta experiência:

«Nas artes visuais, o momento estético é aquele instante passageiro, de tal modo breve que parece quase intemporal, quando o espectador está em uníssono com a obra de arte para a qual ele está a olhar ou com a realidade de um género que o próprio espectador vê em termos de arte, como forma e cor. Ele deixa de ser o seu próprio eu comum e o quadro, o edifício, estátua, paisagem ou realidade estética deixa de estar fora de si. Os dois tornam-se uma identidade. O tempo e o espaço desaparecem e o espectador é possuído de uma única consciência».
(p. 122)

Muitos autores se têm empenhado em descrever e compreender o tipo de relação que surge deste tipo de apreciação da arte. Kenneth Clark (1954, 84) refere, como menciona o autor, uma espécie de «felicidade exaltada», como se se abrisse uma clareira na selva e, ao passá-la, saíssemos com uma capacidade de viver reforçada. Robert Panzarella (1980) refere-se a uma experiência estética de pico», Mihaly Csikszentmihalyi e Rich Robinson (1990, 68) falam de «uma consciência reforçada», por vezes descrita como «uma perda do eu ou transporte para fora do

eu». Rollo May (1985, 209) assinala o «êxtase» ou «sentimento maravilhoso de autotranscendência» e Erich Neumann [1959/1989(b), 136)], “experiência de «plenitude» que transcende a consciência do ego” (p. 123).

3. As competências transversais / estéticas: contributos para a definição de um novo olhar sobre a educação e a escola

Vimos como, para Jan Mukařovský, a arte potencializa as possibilidades de comportamento, percepção e conhecimento presentes na relação do homem com a realidade, instaurando o carácter multifuncional desta relação. Partimos, assim, do princípio de que este tipo de relação deve pressupor um conjunto de competências que fundam a própria relação do homem com o que o rodeia, permitindo-lhe seleccionar os aspectos relevantes da realidade quando pensa, decide, age, cria, nos movimentos retroactivos de contacto com o mundo.

Uma atitude estética não pressupõe conhecimentos específicos, mas envolve o conhecimento, normalmente associado ao senso-comum, frequentemente relacionado com a intuição, no nosso estudo, particularmente, associado à sensibilidade. Uma atitude estética é a atitude que se adopta perante as coisas que se observam ou criam, estando o estético enraizado em cada acto humano de modo manifesto ou potencial. A marca dessa atitude é o aspecto estético que a caracteriza, sem qualquer antecipação, sem um fim em vista. O estético funciona como componente essencial do conhecimento e comportamento humanos e das criações do homem; a função estética faz parte indispensável da reacção do sujeito ao mundo que o cerca, tal como Jan Mukařovský esclarece e já referimos no ponto anterior. A atitude estética não se orientando por nenhum objectivo específico, está implicada no comportamento e condiciona os processos envolvidos no entendimento das situações, dos seus contextos, da sua apreciação, avaliação, e os processos de escolha e decisão.

O homem adopta, então, determinadas atitudes em face da realidade sobre a qual quer agir e que quer transformar, orientando todas as suas capacidades nesse sentido. Essas atitudes variam com os seus interesses e necessidades, visando determinados fins. As diversas funções de cada um dos seus actos entram em mútua tensão, sendo seleccionadas as características das coisas que melhor servem no

sentido do esforço para alcançar o fim em vista. As competências transversais operam nesta gestão, estando a selecção dependente não só dos fins em vista, mas também dos pontos de vista adoptados.

As capacidades que operam a este nível são, entre outras, as da percepção, atenção, imaginação, memória; entre os recursos contam-se os saberes e conhecimentos. Os recursos e capacidades seleccionados concretizam-se na competência; a competência concretiza-se na acção.

Seguindo o princípio de que, “ao falarmos de competências, referimo-nos ao *saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo* – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados” (Maria do Céu Roldão, 2003, p. 20), podemos definir três domínios para a sua mobilização: o domínio relacional e de comunicação, o domínio da relação com o estudo/aprendizagem e da construção do conhecimento, o domínio da construção do projecto de vida e de existência.

O domínio relacional e de comunicação diz respeito às atitudes adoptadas na relação com os outros, incluindo:

- a capacidade de escuta e de troca;
- a abertura aos outros;
- um melhor conhecimento de si, o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades;
- a aceitação de críticas e de organização de comportamentos com vista à sua superação;
- no geral, os processos de regulação e negociação afectiva e emocional.

O domínio da relação com o estudo/aprendizagem e da construção do conhecimento envolve:

- o interesse, o gosto pessoal pelo estudo e pela aprendizagem;
- o desejo e a vontade de saber mais como forma de enriquecimento pessoal;
- o prazer intelectual e de afirmação pelo reconhecimento da possibilidade de alargamento de possibilidades e potencialidades;
- a capacidade para antecipar e propor soluções, colocar e resolver problemas;
- a capacidade para ponderar o imprevisto, considerar os possíveis, responder ao imprevisível;

- a capacidade para procurar evidências, transpor relações;
- no geral, a relação com o conhecimento, no sentido da formação, entendida como projecto de vida e de desenvolvimento pessoal (quer tratando-se da formação organizada formalmente, quer da auto-formação).

A este nível situam-se as dinâmicas e interacções na base da concepção e desempenho de tarefas concretas em contexto escolar e em contexto extra-escolar, e a gestão das estratégias e recursos, dos processos de decisão e escolha que essas tarefas implicam, assim como os aspectos de adaptação e mudança que as diferentes tarefas e situações pressupõem. Neste nível, está particularmente implicada a criatividade (embora esteja presente em todos os outros).

Quanto à criatividade, devemos considerar que o sentido das coisas no mundo “real” é a grande preocupação de todos os homens e orienta a grande maioria das suas condutas, enformados que estamos por estereótipos. O problema da ponderação do que é utilizável e rentabilizável para a vida prática determina os comportamentos e influencia as escolhas, normalmente concebidas em função de um determinado objectivo. Se considerarmos que em todo o processo de escolha e decisão existem mais possibilidades e, mais ainda, tratando-se de um objectivo novo, de um desafio sem precedentes, há que procurar aproveitar os aspectos da realidade até aí omitidos, colocamos o problema da criatividade de um modo diferente. Relacionando estes aspectos da criatividade com uma atitude estética, compreendemos a importância que a estética tem para a criatividade, e recolocamos a atitude estética na sua interacção possível com as atitudes práticas e também teóricas. O estético é determinante para o conhecimento e comportamento humanos. A percepção e a concepção ganham aqui um valor acrescentado, quando se trata da construção do conhecimento e colocam o problema da criatividade de uma forma esclarecida.

O domínio da construção do projecto de vida e de existência aponta para:

- possibilidades vastas de interpretação e transposição de situações e significados, de construção de sentido, antecipando a possibilidade de (trans)formação;

- a aceitação da diferença (incluindo aqui a diversidade de comportamentos, e de diferentes pontos de vista, de diferentes opiniões, referências culturais e ideológicas),
- a abertura de espírito para ser capaz de mudar de ponto de vista, a flexibilidade e a capacidade para lidar com a complexidade e gerir a incerteza;
- a valorização das escolhas e a importância de um processo de abertura à vida e aprendizagem permanentes como condição de liberdade e dignidade humanas.

Este último domínio compreende a capacidade de cada indivíduo se situar como sujeito e autor da sua própria vida e do seu processo de formação (enquanto pessoa), considerando que a finalidade deste processo é a finalidade em si mesma: a da sua própria construção.

As competências estéticas/transversais consolidam-se na acção, favorecendo o alargamento das possibilidades de comportamento e conhecimento, significando um maior enriquecimento e implicando o carácter multifuncional da relação do homem com a realidade, relativizando a orientação única para um objectivo único, nomeadamente nas actividades que visam um objectivo único para um caso único. Estas competências podem manifestar-se nas seguintes possibilidades:

- a possibilidade estritamente humana de imaginar e de exteriorizar o que imaginamos através de um meio;
- a possibilidade de combinar diferentemente atitudes e funções habituais, permitindo outro modo de ver a realidade e de a abordar;
- em possibilidades múltiplas do ponto de vista da descoberta, do desvio em face da imposição de esquemas, com tomada de consciência de que existem outras atitudes activas, sendo que a realidade é multifacetada, ainda que dominada pelas atitudes e funções que pressupõem uma orientação única.

Em síntese, os contributos de uma educação artística podem ser considerados, no sentido de esta área poder constituir uma área de aprendizagem essencial, atendendo às potencialidades das artes ao nível do conhecimento e

comportamento humanos. Finalmente, ponderar o papel das artes em educação, de acordo com os pontos de vista apresentados, pode levar-nos a reconhecer o contributo global da formação estética e artística para a educação e a repensar os papéis da própria educação. Este será o tema abordado no capítulo três desta Parte.

Nota Conclusiva

A definição das competências transversais como estéticas assentou na ideia de que estas competências se relacionam com o carácter multifuncional da relação do homem com a realidade, assegurando à percepção um lugar central na construção da nossa relação com as coisas e com o mundo. O aspecto da multifuncionalidade na relação do homem com a realidade e a possibilidade que o homem tem de retirar da realidade os aspectos que mais se adequam a uma dada situação justificam a importância deste tipo de competências. A criatividade inscreve-se neste quadro em que funcionam as competências transversais/estéticas, particularmente quando a selecção dos aspectos até aí omitidos da realidade, permite novas combinações, o acontecimento do imprevisto, do inesperado e a concretização da novidade.

As competências desenvolvidas através de uma educação artística/estética podem ajudar-nos a olhar a vida e o que nos rodeia de forma diferente, a compreender o nosso lugar no mundo e com os outros, a perceber toda uma dimensão humana da existência. A construção de um mundo e de uma existência, só são possíveis nos humanos, porque o que os assim instaura é, fundamentalmente, um “poder-ser”, um tornar(-se) que lhes assegura a possibilidade de uma multiplicidade de configurações (configurar-se, dar-se forma, construir-se, a partir do “inacabamento” e da imperfeição que os define e que é, simultaneamente, um potencial) e a possibilidade de reconhecer no que o rodeia essa mesma possibilidade (tornando o ausente em presente e o presente em outro modo de presença).

Capítulo 2 – A Intervenção Pedagógica das Artes no Processo Educativo

Work in the arts is not only a way of creating performances and products; it is a way of creating our lives by expanding our consciousness, shaping our dispositions, satisfying our quest for meaning, establishing contact with others, and sharing a culture.

Elliot Eisner

Nota Introdutória

No estudo o interesse central relativamente aos contributos das artes em educação coloca-se não do ponto de vista dos seus contributos directos para as outras disciplinas, mas, fundamentalmente, atendendo às potencialidades que os alunos podem desenvolver no contexto específico das artes. Não significa isto que o que aprendemos com as artes, e, portanto, o que as artes nos ensinam, não seja importante para o conhecimento e para a aprendizagem em geral, para o modo como nos colocamos em face de nós mesmos e dos outros, e projectamos construir a vida.

Esta perspectiva sublinha o reconhecimento do potencial das artes para as áreas que lhes são específicas, mas avança que não é possível estabelecer, com rigor, o tipo de contributos das artes a outros níveis.

No início do estudo considerámos alguns pré-conceitos que, por não serem fundados, se tornaram preconceitos, tendo vindo a marcar fortemente as concepções em torno das artes e da educação artística. Estes pré-conceitos ajudaram-nos a desconstruir algumas perspectivas que tendencialmente desvalorizam as artes quer em contexto escolar formal, quer em sociedade. O pressuposto geral de que partimos, e com base no qual enunciámos um conjunto de pressupostos, foi a de que a educação artística continua a ter um lugar pouco significativo no contexto dos sistemas educativos, embora, em termos da educação formal, o potencial das artes possa estar muito para além da actividade e do tempo escolar, com incidência no percurso individual de formação e de vida.

O contacto com a arte e a actividade artística são indispensáveis, se acordarmos numa perspectiva que define o encontro com a arte como um encontro dialógico. Aqui, a arte define-se como forma de comunicação, pressupondo um diálogo empenhado, construído com base em situações de empatia e troca, em que aquele que faz experiência de arte sai enriquecido e possivelmente transformado. A arte dá-nos, assim, a possibilidade de sermos um/todo, o que nos confere a dimensão da nossa própria humanidade – a de sermos humanos, a de sermos “pessoa”.

O intelectual e o sensível, o pensamento e o sentimento estão implicados na sensibilidade; a sensibilidade é um registo indispensável da inteligência, sendo a capacidade de pensar essencial à condição humana e garante da liberdade do homem. Uma concepção de inteligência como capacidade exclusivamente humana de criar o possível para além dos seus limites e das próprias impossibilidades, dá ênfase à livre escolha, à empatia, ao interesse, ao prazer, à imaginação, entre outros aspectos. É de tudo isto que em educação artística se trata.

As potencialidades enunciadas para educação artística poderiam fundar um conjunto de princípios ou qualidades que deveriam orientar toda a educação, as suas funções e finalidades. A defesa da importância da introdução das artes no currículo pode fazer-se, na perspectiva de que as artes podem contribuir para a orientação das nossas vidas e para o modo como pensamos e escolhemos estar no mundo. As formas de pensamento que a arte favorece permitem-nos enfrentar as ambiguidades e as incertezas da vida do quotidiano, em muitos casos, de forma significativamente mais esclarecida do que aquela que as disciplinas tradicionalmente consagradas no currículos ajudam a desenvolver.

1. Educar para a inteligência – educar para a sensibilidade

A articulação entre o sensível e o intelectual, do nosso ponto de vista, serve uma teoria que não se limita, como temos vindo a discutir, à arte como exercício de expressão, à criatividade como força criadora e a um trabalho exclusivo com sentimentos. A conjugação do sensível e do intelectual reforça a ideia de que a arte, para além de exercício de expressão, é também exercício de expressividade e de

construção de sentido, o que releva a importância da actividade do pensamento e reconhece a possibilidade da construção de processos mentais complexos, na produção ou apreciação da obra, que fazem apelo à inteligência. Em última análise, esta perspectiva leva-nos a ponderar a importância que dever ser dada ao conhecimento sensível e à sensibilidade do intelecto.

Adalberto Dias de Carvalho (2001) aborda a problemática do conhecimento sensível (por tradição, excluído do espaço crítico da racionalidade), sublinhando que é através dele que, “no quotidiano, nos relacionamos integralmente com o meio ambiente e com nós mesmos e, asseguramos, portanto, a gestão vital das rotinas” (p. 45). O autor faz notar que o senso comum surge, hoje, mesmo como a essência de uma *cognição criativa*, vendo-se reconhecidas as suas potencialidades, “ao laborar no seio de uma implicação sensório-motora e cognitiva” e ao explorar “a ideia da cognição como *acção corporizada* ou, por outras palavras, como *acção guiada perceptivamente*” (p. 45). Segundo este autor, o conhecimento sensível “mobiliza solidariamente os cinco sentidos, fenómeno para o qual Michel Serres tão bem nos alerta e que, parecendo óbvio, tem sido objecto de distorção por força de uma hierarquização dos sentidos em que a visão e a audição tendem a ocupar o topo com a consequente secundarização dos restantes. O tacto, designadamente, é aqui, inclusive, alvo de um certo anátema moral” (pp. 45-46).

A estética associa-se ao conhecimento, entendido como apropriação através de um processo de reconhecimento para si de um objecto, ao qual se atribui um determinado significado. O conhecimento funda-se, deste ponto de vista, na relação do homem com o mundo e na relação do homem consigo mesmo, o que nos leva a questionar a importância da sensibilidade do intelecto. De que conhecimento se fala, então, quando se fala em arte? – Uma determinada perspectiva de abordagem da construção do conhecimento admite que a sensibilidade é um registo importante da inteligência. Razão e emoção, o intelectual e o sensível interligam-se, quando se trata de conhecimento, falando de arte. A compreensão resultante da conjugação destas dimensões, implicadas com o conhecimento, funda a possibilidade de cada um se construir como “pessoa”.

A sensibilidade está implicada na inteligência precisamente porque envolve o pensar sobre o acontecer das coisas e sobre esse acontecer em nós. A sensibilidade mobiliza, assim, o sentimento e o pensamento, a emoção e a razão, o intelecto e o afecto, interferindo no próprio processo de construção do conhecimento e sendo determinante ao nível da construção do nosso entendimento do mundo. Uma relação

elementar que entendemos poder estabelecer entre a educação artística e a construção da pessoa, parte da ideia de que o modo como olhamos o mundo e a vida, desde os seus aspectos mais simples aos mais complexos, e interpretamos o que nos vem do exterior, é determinante para o modo como estamos no mundo e na vida (sendo que o interior e o exterior se vão tornando cada vez mais permeáveis). A sensibilidade é um aspecto central na construção do conhecimento. A sensibilidade abre os horizontes da compreensão, sem a qual não há conhecimento.

A percepção desempenha um papel central na construção do nosso olhar sobre o mundo. O nosso olhar é um olhar criador, capaz de inventar novas possibilidades. Investir na percepção do mundo deve ser uma preocupação fundamental da educação. O possível nem sempre é o visível; antes pelo contrário, parte do possível depende da possibilidade de poder vir a ser. Cabe-nos a capacidade de reconhecermos as possibilidades que estão no que nos rodeia e em nós próprios. George Steiner (1993) propõe-nos, neste sentido, a música:

É na e através da música que acedemos mais imediatamente à presença dessa energia do ser, lógica e verbalmente inexprimível, mas plenamente sensível, que comunica aos nossos sentidos e ao nosso pensamento o pouco que somos capazes de apreender da maravilha nua da vida. A música, segundo creio, é o que nomeia aquilo que nomeia a vida. Trata-se, para além de qualquer concretização litúrgica ou teleológica, de um movimento sacramental. Ou, como diz Leibniz: «a música é uma aritmética secreta da alma que conta sem o saber» (*nescientia se numerare*) (p. 193)

A possibilidade de “vir a ser”, reconhece a possibilidade de diferentes formas nas coisas e em nós, e permite-nos transformar o que se nos apresenta em “outro modo de presença”. Este tipo de trabalho pressupõe o reconhecimento da importância da concepção e, se acordarmos, do ponto de vista defendido por Edgar Morin (1996), que esta “transforma o conhecido em concebido, isto é, em pensamento”, podemos perceber o envolvimento do pensamento nas experiências de arte (o pensamento visto como “*arte dialógica e de concepção*”). Um encontro com a arte é sempre um encontro com a marca de diálogo, e em toda a obra há um encontro dialógico entre dois mundos, o cognitivo e o afectivo.

Elliot Eisner (2002) salienta a importância da actividade artística como forma de questionamento ¹²⁶ que depende de formas qualitativas de inteligência, relativizando a importância da auto-expressão como forma de libertação, no sentido

¹²⁶ “Inquiry”, no original.

de que a expressão de sentimentos, no caso da obra de arte, é acompanhada pelo pensamento:

Although the process of painting, to use that example, can be used to discharge feeling, discharge alone, without reflection, imagination, and control, seldom results in either aesthetic growth for the individual or the creation of an aesthetic satisfying image. Learning to paint, to draw, to compose music, or to dance requires learning to think. Thinking in the arts is a form of qualitative inquiry in which sensibility is engaged, imagination is promoted, technique is applied, appraisal is undertaken.
(p. 232)

Aprender a pintar, a desenhar, a compor uma música ou a dançar envolve o pensamento. “Thinking in the arts is a form of qualitative inquiry in which sensibility is engaged”. Quer isto dizer que se trata de um processo complexo e delicado que depende da capacidade para experienciar as qualidades com múltiplas *nuances* com as quais trabalhamos e de passar por formas de experiência somática que nos permitem fazer juízos no decurso de um trabalho. Por exemplo, “painting well requires thinking well within the constraints and affordances of the material one uses” (p. 232); dá-se como que uma criação e organização de qualidades ao serviço da inteligência e da imaginação, o que pressupõe a aptidão para fazer juízos e tomar decisões ¹²⁷.

As qualidades estéticas não se limitam às artes, dependendo a sua presença do modo como escolhermos experienciar o mundo. Elliot Eisner (2002) esclarece este aspecto, salientando o valor da experiência estética:

A tree, for example, can be viewed as an investment in the value of one's property, as a species of flora, as a source of shade, or as an expressive form that provides a certain quality of experience when one looks through its leaves just before sunset. The tree's aesthetic features become salient when we choose to perceive the expressive features of the tree. Aesthetic experience, therefore, is potential in any encounter an individual has with the world. One very important aim of arts education is to help students recognize that fact and to acquire an ability to frame virtually any aspect of the world aesthetically.
(pp. 231-232)

Um momento estético pode ser um momento de “acontecimento” face a uma paisagem, a uma obra, o da antecipação de uma novidade, uma fantasia. Um momento estético pode coincidir com uma experiência interior sentida. Um momento

¹²⁷ O autor assinala que a expressão exige, como Dewey referiu (Art as Experience, 1934), “compression”. “In this process there is a distillation of experience; it is compressed through the material so that it takes on a life of its own. Such activity can be thought of as a form of qualitative intelligence, namely, the ability to make effective judgments about the creation and organization of qualities in the service of feeling and imagination” (p. 232).

estético, para além da sensação, envolve a sensibilidade. A sensibilidade envolve o nosso pensar sobre o acontecer das sensações em nós, embora esse pensar possa ser desinteressado de qualquer função expressiva. Pode haver aprendizagem e mudança, pela simples descoberta de uma forma diferente de perceber o mundo (a percepção é recriação).

Os que fizeram experiência de arte podem ser capazes de respostas diferentes das que dão os que nunca estiveram envolvido em actividades artísticas. O domínio dos meios, das técnicas e dos métodos, assim como a aprendizagem, a disciplina e o exercício, são indispensáveis, tratando-se de uma educação artística. A dimensão estética que a caracteriza pressupõe a possibilidade de construção de diferentes “olhares” sobre mundo, com implicações ao nível das nossas escolhas, decisões e projectos de vida. A qualidade destes olhares define-se não por critérios de beleza, mas pela possibilidade de serem o “mais conforme ao humano”, antecipando potencialidades vastas de re-conhecimento, re-criação e mudança. Esta perspectiva, aplicada à educação, sustenta a dimensão estética e ontológica que deve caracterizar uma educação artística e a educação em geral.

2. A aprendizagem nas artes

The art room, like the concert hall and the dance floor, is a complex and changing nexus in which a wide variety of forms of thinking and learning are made possible.
Elliot Eisner

Nos desenvolvimentos que se seguem relativamente à educação artística importa considerar alguns princípios que consideramos serem essenciais quando se trata da aprendizagem nas e com as artes.

Quando falamos em educação artística, devemos atender às duas dimensões abordadas: a artística e a estética. A primeira, prende-se essencialmente com a produção da obra, que depende de um saber-fazer. Daí, que seja importante

não descurar o aspecto da aprendizagem “técnica” para saber fazer o objecto. Mas a arte é também exercício de expressividade. Como tal, a produção do sentido quer na produção da obra, quer em face da obra é um aspecto essencial a considerar. No estudo não nos interessa deter nos aspectos da aprendizagem técnica, embora atendamos à importância de dominarmos os meios e as técnicas, como mediadores no processo de conceptualização e realização da obra; interessa-nos ainda considerar os aspectos que se relacionam com os efeitos da produção da obra em nós.

Este ponto de vista não pressupõe que não reconheçamos a arte como expressão. A arte é expressão num diálogo, pelo que o domínio da linguagem nas artes, neste caso, implica o domínio da expressão e o conhecimento das potencialidades do meio, como uma base conceptual das ideias e do mundo. Deste ponto de vista, uma educação artística envolve a possibilidade de contacto com as artes, com os materiais e as técnicas que lhes são específicos, assim como uma educação dos sentidos e da sensibilidade, e a possibilidade de fazer experiência estética, no sentido dado por Elliot Eisner:

The arts have distinctive contributions to make. I count among them the development of the thinking skills in the context of an art form, the expression and communication of distinctive forms of meaning, meaning that only artistically crafted forms can convey, and the ability to undergo forms of experience that are at once moving and touching, experiences of a consummatory nature, experiences that are treasured for their intrinsic value. These are experiences that can be secured when one attends to the world with an aesthetic frame of reference and interacts with forms that make such experience possible.

(p. xii)

Uma educação artística pressupõe como condição essencial a possibilidade de um contacto com a arte, uma vez que, para que possamos conhecer as coisas e partirmos para um processo de identificação com elas, é indispensável que possamos estabelecer esse contacto. A educação dos sentidos é também condição essencial à educação artística, já que dificilmente seremos capazes de apreciar uma obra, se não tivermos sido educados para apreciá-la. A educação da sensibilidade é outra condição importante de uma educação artística. Educar para a sensibilidade é educar para a inteligência, educar para a sensibilidade é educar tanto para o

sensível como para o intelectual. A percepção tem em toda este processo um papel central ¹²⁸. Podemos, de acordo com estas linhas, concluir o seguinte:

- é indispensável proporcionar o contacto com as obras, meios e técnicas das artes;
- aprender a ver (apreciar) é essencial, pelo que importa “cultivar”; “exercitar” os sentidos, criar oportunidade para as sensações;
- a forma como se opera a fusão das sensações que nos vêm do exterior e o nosso “sentir desse acontecer” faz apelo ao desenvolvimento da sensibilidade (como registo fundamental da inteligência), razão pela qual há que educá-la;
- a percepção tem a função de um “acontecimento” cognitivo”, pelo que há que investir em diferentes formas de perceber o mundo;
- é importante fazer experiência estética, para que possamos continuar a fazê-la.

Numa primeira fase de aprendizagem, o contacto com as artes poderá limitar-se à apreensão e apreciação de algo, através, por exemplo de uma simples vivência de satisfação perante uma obra própria ou de alguém que está próximo. Em fases posteriores de desenvolvimento, poderá levar-se o aluno a realizar trabalhos mais elaborados, envolvendo a percepção, a apreciação e a experiência estéticas, observando, criando e re-criando. Estes momentos poderão ser o ponto de partida para um modo de estar na vida e de construir vivências com arte, passando a arte a estar presente em todos os seus momentos. Será neste sentido que Elliot Eisner (2001) escreve:

the teaching of art is about more than the teaching of art. Although we can emphasize in our discussions academic content, artistic forms of learning, and ways of dealing with accountability, ultimately we are concerned with students and with their overall development as well as their particular development in the arts. (...) when a child is touched and an adolescent supported, the student may come away from the art room with a memory that he or she will cherish throughout his or her life.
(10)

¹²⁸ Cf. Elliot Eisner (2002). “Perception is, in the end, a cognitive event (o autor remete para Ulric Neisser, *Cognition and Reality*, 1976) What we see is not simply a function of what we take from the world, but what we make of it” (p. xii).

A capacidade para fruir e apreciar e/ou criar relaciona-se com diferentes fases do desenvolvimento da pessoa e com diferentes fases de um processo de desenvolvimento de apreciação estética, razão pela qual não devemos ignorar a importância de uma educação artística, desde os primeiros anos de escolaridade, durante os quais a simples fruição agradável tem um papel importante. O espanto, a satisfação que resultam do exercício da expressão artística ou do estar perante uma obra são aspectos a considerar. Contudo, não podemos generalizar que basta este espanto ou a simples satisfação; a compreensão da obra, o próprio exercício de expressão podem ser melhorados. Começando por desafiar as sensações, poderemos partir para outros desenvolvimentos mais implicados com a sensibilidade. Será importante mantermos presente que a sensibilidade não se limita às sensações e aos sentimentos, envolvendo também o pensamento, e que pensar implica um contacto entre o sujeito e o objecto, devendo esse contacto resultar em aprendizagem.

A informação sobre a obra, a reflexão sobre o modo como a obra se nos apresenta, a compreensão de que existem modos pessoais de pensar e de sentir perante os outros e o mundo e de que esses modos são pessoais e únicos, embora possam ser partilhados, havendo ainda a possibilidade de serem organizados em novos produtos expressivos e criativos, são aspectos fundamentais. O simples contacto com os materiais é um aspecto a considerar. Esse contacto pode levar-nos a fazer escolhas ou simplesmente a fruir um momento, um cheiro, que nos fica para sempre.

A ligação próxima entre a apreciação e a fruição tem expressão do ponto de vista artístico e estético, como curiosidade que se alimenta, interesse que se satisfaz, visão que se constrói, ao nível do que, de forma por vezes espontânea, se manifesta em obra, produto de uma criatividade, a nossa própria criatividade ou a de outros, podendo ainda a fruição estar simplesmente no uso dos meios artísticos. Isabel Kowalski (2000) escreve a este propósito: “É um bem-estar que se cultiva. É um bem-estar que se partilha desinteressadamente, sem vislumbre de concorrência. (...) Estes primeiros passos no domínio do artístico, com a componente da fruição aprazível, ganham sabor estético, tornam favorável e possível componentes que se ligam ao gosto, à procura de um belo, a uma vida mais plena para si e por consequência para os outros. É necessário estar perante, parar activamente, disponível para perscrutar, se embevecer, dar lugar ao espanto, fruir” (p. 126).

Esta autora sublinha ainda que o desenvolvimento de uma cultura artística passa pelo desenvolvimento de uma literacia artística, que deverá conduzir ao acesso à arte, em termos de uma educação estética. “Esta necessária literacia vai levando à construção de juízos, de apreciações valorativas em que estão empenhados o sentir e o pensar. Levando a um construir progressivo de conhecimento de modo agradável, aprazível e como modo de apreender criativa e sensivelmente a realidade intrínseca e extrínseca, faz parte do processo de educação estética numa perspectiva evolutiva” (p. 125).

Elliot Eisner (2002) assinala que o desenvolvimento da criança na criação de imagens é caracterizado pela emergência gradual e pelo refinamento das formas de pensar. O autor sublinha, aqui, a importância da aprendizagem, aprendizagem essa que se faz no tempo e é proporcionada pelos professores e outras pessoas, dando à criança as oportunidades necessárias, “opportunities to experience the world qualitatively, as they provide children with materials with which they can work, as they offer guidance, examples, prompts, and assistance in ways that foster learning in the context of the visual arts” (p. 111). As formas de aprendizagem promovidas devem contribuir, não só para o refinamento da sensibilidade, como também para o desenvolvimento de processos cognitivos.

Sublinhando que toda a prática pode estar imbuída de qualidades estéticas ou artísticas, Elliot Eisner (2002) propõe que todos aqueles que estão empenhados na educação passem a considerar o potencial das situações em que se espera que o trabalho dos alunos seja progressivamente mais guiado por tarefas que façam apelo à sensibilidade, à imaginação e à competência:

Any practice whatsoever can have aesthetic qualities. This includes three-year-olds building castles in the sand as well as surgeons engaged in a life-sustaining operation. What is aesthetic depends at least in part on the way some feature of the phenomenal world is addressed. Castles in the sand may be among the beginning efforts.
(p. xiv)

2.1. A educação dos sentidos e da sensibilidade

Sem a capacidade para sentir, não é possível ser sensoriado, sendo as sensações o ponto de partida para que a sensibilidade possa acontecer. Se não formos capazes de afinar as sensações, não estaremos aptos a “captar” o mundo de forma diferente.

Elliot Eisner (2002) salienta que os humanos são seres que experimentam sensações num meio no qual e através do qual vivem. A aptidão para experienciar todo o conjunto vasto de qualidades que fazem parte do nosso meio empírico está directamente relacionada com as funções do nosso sistema sensorial. “We are biologically designed to be sensitive to the array of qualities that constitute that environment. Our ability to see depends upon the capacities of sight, hearing, touch, and the like” (p. 20).

Nas palavras do autor, “the senses are our first avenues to consciousness”. Com o tempo, o nosso sistema sensorial torna-se num meio através do qual prosseguimos o nosso desenvolvimento. Mas o nosso sistema sensorial não funciona de modo isolado; conta com o desenvolvimento dos instrumentos da nossa cultura: a linguagem, as artes, a ciência, os valores. “With the aid of culture we learn how to create ourselves” (p. 2).

Não só somos capazes de experienciar as qualidades do mundo, como somos também capazes de formar conceitos. Os humanos são seres sensíveis que vivem num mundo de qualidades. O sistema sensorial, que os humanos possuem, fornece os meios através dos quais as qualidades do mundo podem ser experienciadas. Progressivamente, através do desenvolvimento, da maturação, da aculturação, a capacidade dos humanos para experienciar as qualidades do meio desenvolve-se. A experiência está ligada ao processo de diferenciação sensorial crescente. Os conceitos são formados, com base na experiências recolhidas pelos vários sentidos:

Concepts are distilled images in any sensory form or combination of forms that are used to represent the particulars of experience. With concepts we can do two things that may very well be unique to our species: we can imagine possibilities, we have not encountered, and we can try to create, in the public sphere, the new possibilities we have imagined in the private precincts of our consciousness. We can make the private public by sharing it with others.
(p. 3)

Elliot Eisner (2002) avança que as artes refinam os nossos sentidos, de tal modo que a nossa capacidade para experienciar o mundo se torna mais subtil e mais complexa. As artes desenvolvem o uso das nossas aptidões imaginativas, ao ponto de sermos capazes de “tornar presente” ¹²⁹ o que não podemos, de facto, ver, sentir, tocar, ouvir ou cheirar. As artes disponibilizam modelos através dos quais podemos experienciar o mundo de formas diferentes, e facilitam os materiais e as ocasiões para aprendermos a lidar com problemas que dependem de formas de pensamento relacionadas com as artes. As artes também celebram os aspectos não-instrumentais da experiência humana e facilitam os meios através dos quais os significados que dificilmente podem ser descritos em palavras, mas se relacionam com o sentimento, encontram expressão.

O poder de imaginarmos é central no nosso desenvolvimento cultural, assim como para o nosso desenvolvimento pessoal. Os humanos constróem representações não só para alargar a sua própria compreensão, como também para comunicar essa compreensão aos outros. Através da cultura, ocorre o nosso próprio desenvolvimento, como Elliot Eisner (1998) explica:

I can enjoy my own fantasies and you can enjoy yours, but you cannot access mine, nor me yours. If things were left that way, culture would be static. Even worse, it would eventually cease to exist because culture depends on communication, and communication requires a shift through which what is private is made public.
(p. 26)

A sensibilidade, tal como a imaginação podem limitar-se ao domínio pessoal (2002):

Sensibility and imagination can, of course, remain entirely private affairs: we can enjoy the rosy radiance of dusk in private, the colored brilliance of a Cézanne still life in silence, the symmetrical strength of a Baule mask in quiet awe. The contents of our imaginative life can be kept to ourselves. Appreciation, though active, can be mute.
(p. 5)

Para o autor, o sistema sensorial é, como vimos, o recurso primeiro que nos permite experienciar e compreender o mundo pela exploração das suas qualidades.

¹²⁹ O autor usa o termo “envision”.

Essas qualidades alimentam a nossa vida conceptual e usamo-las para sustentar a nossa vida imaginativa; trata-se de um processo que se prolonga pela vida:

Almost everything they encounter [infants and preschoolers] is not only touched, but when possible tasted, listened to, explored through as many sensory channels as lend themselves to knowledge of its qualitative features. Getting to know the world for the preschool child means, in large measure, getting to know how it can be experienced through all the sensory modalities.

(p. 20)

Elliot Eisner (2002) coloca várias interrogações sobre o que as crianças desenham e porque o fazem:

What is going on when we see the changes in the images children draw? How do we account for them? Are they scribbles that have no intent? Are they marks that represent efforts to communicate? Are they the result of an unfolding genetically determined program? Are they the consequences of what children have learned by working with media? What do children's drawings mean? Indeed, do they mean anything?

(p. 100)

Este conjunto de questões poderiam ser colocadas por nós, a propósito do poema que apresentámos no início do trabalho. Mantendo presentes os objectivos do estudo, não nos interessa explorar esta possibilidade, nem atendermos, particularmente, às muitas teorias existentes sobre o que as crianças vêem, como vêem e processam a informação, sobre as suas intenções, motivações; interessou-nos, sim, perceber que existem inúmeras teorias que Elliot Eisner resume em duas tendências:

What we have as we read the literature are theories of children's art that regard artistic development as directly related to children's desire to convey meaning, even for infants. We find theories that regard development as a product of the situations in which children work. We encounter theories of artistic development that hold that the images children generate are rooted in their collective unconscious. We find theories of children's art that argue that the artworks children create are a function of the limited and limiting conception of art that modernism has imposed upon our schools and our society. We find theories that argue that the features of children's art are a function of a genetically unfolding program and biologically determined dispositions toward different styles of artwork. Perhaps the simplest though inadequate way to classify these theories is to divide them into those who argue that children develop primarily from the inside out, as contrasted with those who emphasize that they develop primarily from the outside in.

(pp. 106-107)

Para Elliot Eisner (2002), o modo como as crianças se expressam nas artes visuais depende do desenvolvimento das aptidões cognitivas e essas aptidões

cognitivas relacionam-se com as aptidões adquiridas do ponto de vista biológico, assim como com as aptidões aprendidas. “Human performance in the arts is the offspring of a dynamic medley of interacting features: development, situation, and the cognitive abilities the child has acquired as a result of this interaction” (p. 107).

Esta perspectiva evidencia a importância de uma educação voltada para a interpretação do que nos rodeia. “Readings are of many kinds, depending on the lens through which the world is viewed” (p. 107). O modo como um engenheiro, um poeta, o pintor olham para uma ponte e seleccionam o que lhes interessa como características interessantes depende das perspectivas que tomam como referência:

Meanings are made; interpretations are construed by the engineer, the poet, and the painter as each uses particular frames with which to attend. Seeing is a selective activity shaped by the frameworks that serve as screens in our consciousness.
(p. 108)

O autor estabelece uma ligação entre a consciência e a sensibilidade.

Consciousness is the product of attention, and attention is guided by the past experience and moderated by current need or purpose. Consciousness is also a form of awareness, and awareness is fed initially by sensibility. (...) The refinement of sensibility profits from learning how to attend. It profits from an ability to compare and contrast. It profits from discussion with others about what is being displayed. It profits from knowledge of the context in which a particular form, process, or object resides.
(p. 108)

Seguindo o autor, podemos concluir acerca da importância de educar os sentidos e a sensibilidade, sendo estes aspectos centrais que devemos manter presentes na educação artística. Outro aspecto que devemos considerar na criação é o da importância de conhecermos os meios e as suas potencialidades. “we need to be able to think within a medium. Thinking within a medium entails a subtle appreciation for the potentialities of a material and the kinds of moves we need to make for those potentialities to be made actual” (p. 109).

2.2. A percepção, a imaginação e a importância do prazer

A propósito dos desenhos das crianças, para além dos aspectos da motivação e das interacções de que resultam, podemos ainda centrar-nos no que elas fazem reflectir de si e do que as rodeia nos desenhos que fazem. Elliot Eisner considera que a criança desenha não só o que imagina, vê e sabe, mas também o que sente:

How they feel about a particular object, person, or event is reflected in the way they treat it in a drawing. What is important is often exaggerated, what is important is often made more visible, what is important secures a prominence on the paper that confers on it the significance they want to express.
(p. 113)

O objectivo ajuda a definir o modo como uma imagem é tratada. O modo como é tratada não depende só do objectivo; relaciona-se também com o que o autor designa por “technical repertoire for making such representation possible” (p. 113), sendo que o desenvolvimento destes repertórios e o seu investimento em novos repertórios, acompanha o processo de desenvolvimento da criança, assim como o domínio progressivo dos materiais e dos meios que utiliza.

O mundo das sensações é para a criança uma fonte de satisfação, e a imaginação uma fonte de prazer na descoberta. Esse prazer pode estar na descoberta do potencial de sensações dos materiais que usamos, sendo possível que um pedaço de madeira seja transformado num avião que pode voar, uma meia em uma boneca, algumas linhas na figura do pai.

A imaginação é, aqui, fundamental. Para o autor, a imaginação é uma “form of thinking that engenders images of the possible”. A imaginação tem uma importante função cognitiva, para além da criação de mundos possíveis. “Imagination also enables us to try things out – again in the mind’s eye – without the consequences we might encounter if we had to act upon them empirically. It provides a safety net for experiment and rehearsal” (p. 5).

Uma consideração importante que decorre da observação dos desenhos de crianças é a de que podem ser o resultado de uma oportunidade para realizar uma actividade que lhes dá prazer. Os adultos reconhecem, por vezes (quando não dizem nem sequer percebe-las), nessas pequenas obras, qualidades estéticas que as crianças que as criam não conseguem apreciar. Um aspecto interessante em

educação artística será, deste ponto de vista, o de levar as crianças e os jovens a apreciar o seu próprio trabalho, as qualidades do que criaram, e a tirar partido de outras potencialidades permitidas pelos materiais e meios utilizados e ainda por explorar. Elliot Eisner (2002) considera, de forma que consideramos significativa, que “the material itself becomes a source of suggestive ideation”. A ideia assenta na importância da própria interacção com os materiais e no tipo de relação que ela proporciona:

The qualitative exploration of a material can generate new ideas or aims. Thus, these processes are better thought of as a form of dialogue, a mode of conversation with the material rather than a monologue directed solely by the artist to a compliant material. This dialogic process not only may result in an artistically attractive image, but also has consequences for the child. These consequences pertain to the ways in which the exploration of material in the service of an idea becomes a way to sensitize and to discover the contours of one's interior landscape.
(p. 111)

Outra potencialidade das artes que pode ser explorada é a de levar os jovens a apreciar o que não se nos apresenta de forma literal, mas que pode estar presente, se afinarmos os sentidos e a sensibilidade e investirmos na interpretação. Elliot Eisner (2002) escreve que “interpretation is a process of sensemaking (...). Interpretation is an effort to penetrate the surface features of the work in order to construe meanings that would otherwise not be available” (p. 123).

Todas estas formas de nos relacionarmos com as artes, desde as mais simples, como as criações das crianças em idade pré-escolar, passando pelo trabalho de contacto com os materiais e pelo conhecimento das suas potencialidades, ao trabalho de interpretação sobre obras consagradas, podem influenciar o modo como pensamos e estamos no mundo, assim como o que vemos como arte e como as relações estabelecidas podem influenciar a nossa experiência. Como Elliot Eisner (2002) escreve: Artists, like scientists, are often troublemakers, and the trouble that they make is that their work confront our customary modes of seeing and challenges us to think afresh about how aspects of the world might be experienced” (pp. 124-125).

O desenvolvimento artístico do indivíduo não é uma consequência directa do seu processo de maturação, caso contrário não faria sentido o trabalho dos professores, no sentido de promoverem actividades educativas capazes de promoverem o seu desenvolvimento.

Quanto à sensibilidade, o autor considera que ela nos convida a estarmos atentos às qualidades do som, da visão, do gosto e do tacto, para que possamos experienciá-las:

What we are after in the arts is the ability to perceive things, not merely to recognize them. We are given permission to slow down perception, to look hard, to savor the qualities that we try, under normal conditions, to treat so efficiently that we hardly notice they are there.

(p. 5)

Uma aspecto interessante trabalhado por Howard Gardner (1999) é o de que há diferenças evidentes entre a actividade artística da criança e a do adulto. O uso de meios que lhes permitem atingir fins que não são possíveis através da linguagem comum é uma das principais considerações a favor das semelhanças entre os trabalhos da criança e os do artista adulto. O autor apresenta como uma diferença, a tomada de consciência do desvio em face de regras e convenções. Enquanto a criança pode estar ciente de que o que faz é diferente, mas não tem em consideração as regras e convenções da esfera simbólica, o "seu espírito aventureiro tem pouca importância", o artista adulto está plenamente ciente das regras que os outros adoptam. O artista adulto tem conhecimento de que rejeita a convenção. "Conforme Picasso certa vez observou: «Costumava desenhar como Rafael, mas levei uma vida inteira para aprender a desenhar como uma criança»" (p. 85). "Uma vida inteira de experiência, habilidade e dedicação separa a criança pequena «cujo dom a controla» (nas palavras de André Malraux) do artista adulto «que controla o seu dom»" (p. 86).

Para Roger Vigourox (1999), "um artista na maturidade não seria capaz de encontrar a sua alma de criança. Constitui um ser único, insubstituível". Com o tempo, o seu universo mental estruturou-se, a partir dos acontecimentos afectivos que viveu, das múltiplas aprendizagens e experiências. "Se a sua visão do mundo guardou esta frescura, esta pureza do passado, o seu pensamento e a sua expressão foram consideravelmente enriquecidos"; quer isto dizer que "soube assimilar todos os conhecimentos adquiridos, aproveitar os diversos ensinamentos que lhe foram prodigalizados. Soube atravessar, sem embaraço, as múltiplas etapas da sua vida" (p. 262).

Na perspectiva do autor, a criação exige do artista um olhar novo sobre o mundo; trata-se de um olhar "desembaraçado das concepções acabadas, objectivas, neutras e pobres" que os sistemas de educação fazem questão de continuar a

privilegiar. A criança mantém uma visão das coisas que é ainda misteriosa, “não poluída pelos contributos de uma sociedade não estandardizada” (p. 261).

Num dado momento da sua vida, a criança apercebe-se de que as outras pessoas também vêem, e que vêem as mesmas coisas que ela vê, mas de outras perspectivas. Ainda não cresceu o suficiente para procurar regular a realidade, procurando construir evidências, e confundir o nosso mundo pessoal com a realidade, mas já cresceu o suficiente para perceber que também pode lembrar-se de coisas que não estão presentes, estando a alguns passos de descobrir a imaginação. Quando isso acontece, como refere Jacob Bronowski (1983), “entra de repente numa nova vida”:

Nesse momento, a criança abre a porta de acesso ao mundo que está para além da sua experiência imediata, porque está a ver situações que não existem. Ela encaixa estas situações imaginárias, em parte como fantasias e em parte como uma exploração muito racional das experiências futuras. As brincadeiras de uma criança fazem as duas coisas: divertem no mundo da fantasia e são experiências no mundo racional, que são ambos criados por estas imagens.
(p. 24)

Podemos concluir, que para todo o artista existe um vasto processo de aprendizagem, através do contacto com os meios e as experiências vividas, que lhe garantiu o desenvolvimento de outras capacidades ou um desenvolvimento superior de algumas capacidades, que a criança não conseguiu atingir. No entanto, como Howard Gardner assinala “grande parte dos seus processos de criação são remanescentes de crianças”:

Tanto as crianças pequenas como os artistas adultos estão dispostos, até mesmo ávidos, para explorar seu meio, para experimentar alternativas diversas para permitir que os processos inconscientes de brincar os influenciem. Além disso, ambos estão dispostos a suspender (por razões um pouco diferentes) seu conhecimento do que os outros fazem, a seguir o seu próprio caminho, transcender as práticas e fronteiras (...). Para ambos, as artes proporcionam uma via privilegiada e possivelmente singular pela qual expressar as idéias, sentimentos e conceitos de maior importância para eles. Apenas dessa forma podem os indivíduos lutar consigo mesmos e expressar de formas acessíveis a outros a sua visão do mundo.
(pp. 95-96)

São muitas as teorias que tendem a relacionar o trabalho da criança com o trabalho do artista adulto, assim como são várias as teorias que pretendem explicar o desenvolvimento cognitivo nas artes e através das artes. Esse não foi o nosso objectivo, nem tão-pouco temos a preparação e a fundamentação necessárias nesse

sentido. Pensamos, no entanto, que ficou clara a nossa intenção inicial de partirmos para a descoberta do que aproxima o trabalho de uma criança da “verdadeira” obra de arte, pondo de parte as questões do estilo, do domínio das técnicas, do processo de maturação e afirmação pessoal, na sequência do desenvolvimento psicológico e/ou cognitivo, afirmando a importância da imaginação, do prazer e da descoberta.

O adulto, mesmo quando não é artista, pode continuar a encontrar na arte prazer e satisfação. Os encontros com a arte ficam para a vida e marcam momentos importantes.

Elliot Eisner (2002) escreve que as artes nos convidam a prestar atenção às qualidades de audição, visão, tacto, para que possamos experienciá-las; nas artes o que se pretende é que sejamos capazes de penetrar nas coisas, demorando-nos no acto de as perceber, apurando o olhar, detendo-nos nas qualidades com as quais, em condições normais, lidamos de forma tão pragmática, que dificilmente somos capazes de reparar que elas estão presentes:

We learn to feel what we have seen, for it is in the arts that a special level of focused attention is realized, a form of attention that is seldom called upon in most of the situations we experience. The arts invite – no, demand – that we attend sensitively to the qualitative arrays that we ourselves generate. They ask us to notice our own emotional response to these changing arrays of quality. The arts help us become aware of ourselves. Indeed, at their best we use the arts to remake ourselves.
(p. 112)

Em face de uma grande obra ou através de um simples relato de uma história poderemos ser levados a rever-nos nas experiências dos outros, nos seus anseios, receios e potencialidades, e, deste modo a recriar-nos e a recriar a nossa compreensão dos outros e da vida. Em situações deste tipo está implicado o aspecto do prazer, do ponto de vista da capacidade humana de entendimento do mundo. Quando existe a possibilidade de confronto entre o sujeito e a obra, o prazer pode ainda estar associado à satisfação da descoberta de novos mundos, nunca antes pensados, mas tornados possíveis. Este processo está na base da nossa vontade de permanecermos como até aí ou motivar o desejo de mudança, sendo determinante ao nível dos nossos acordos com a vida.

2.3. Características e funções da representação

Tornar público o que é do domínio do privado é uma proeza extraordinária que, segundo Elliot Eisner (1998), pressupõe o domínio do que o autor designa por “formas de representação”.

O processo de representação é sempre mediado por uma forma, sendo que a linguagem, enquanto forma central e primária de representação, não é a única forma possível. “Forms of representation are visual, auditory, tactile, gustatory, and even olfactory. They manifest themselves in pictures, speech, the movements of dance and gesture, in word and number” (p. 26).

As formas de representação são, então, meios através dos quais os conteúdos da nossa consciência podem ser tornados públicos, o que implica o domínio de formas múltiplas de literacia no domínio das artes:

Experience that is visual may be uniquely represented by forms of representation that exploit the visual – a picture is better than a paragraph when we want to know what someone looks like. If you want to know about a sequence of events over time, a story is usually better than a picture. If we want to convey the vital and dynamic experience of our emotional life, dance and music are probably better than a string of numbers.
(p. 26)

Esta perspectiva leva-nos a considerar que os currículos deveriam ser concebidos, no sentido de ajudar os alunos a adquirir estas formas múltiplas de literacia. “Inability to think in any particular form means that one is unable to access the meanings that are projected in that form” (2002, p. 26). “The ability to secure meaning from such forms is not innate; rather, it is developed and this development typically is affected by a school’s curriculum” (1998, p. 7).

Segundo o autor (1998), a literacia, na perspectiva usada (não apenas a que se refere ao uso da linguagem convencional, mas na expressão de um significado através de um qualquer meio), não diz respeito a um tipo de “meaning making”, mas a muitos, e a escola tem como uma das suas principais funções o desenvolvimento de múltiplas formas de literacia, “the development of the student’s ability to secure meaning from the arts, the sciences, mathematics, and, indeed, from any of the social forms from which it can be constructed” (p. 7). A construção do sentido – “make sense” – através do uso de formas de representação não é apenas um meio de

consolidar significados; é também um modo de desenvolver as capacidades cognitivas.

A utilização de qualquer forma de representação tem, segundo o autor, pelo menos quatro funções educativas importantes. Não há nada mais fugaz do que o pensamento. O trabalho com as formas de representação permite a estabilização do que é efêmero e transitório. “It gives students an opportunity to *hold onto* their thinking”. Deste ponto de vista, “the process of externalization is a process of stabilization” (p. 27).

Com base nesta perspectiva, o autor fundamenta a importância de dois processos, “inscription” e “editing”. “Thoughts in one’s head are difficult to edit, but thoughts on paper, or portrayed on canvas, or in notation, or in a recorded tape can be edited” (p. 27). O processo de “editing” permite-nos refinar o pensamento, torná-lo mais claro, dar-lhe um maior impacto, e apreciar, de modo gratificante, os resultados da criatividade. “Representation stabilizes the idea or image in a material and makes possible a dialogue with it”, escreve o autor (2002). E continua, sublinhando a ideia de “inscription” (o termo é usado metaforicamente), no sentido de que assegura à imagem ou ideia a sua preservação, “never, to be sure, in the exact form in which it was originally experienced, but in a durable form: a painting is made, a poem is written, a line is spoken, a musical score is composed”. É através deste aspecto da concretização que a representação permite o processo de edição. “Editing is the process of working on inscriptions so they achieve the quality, the precision, and the power their creator desires” (p. 6).

O autor (1998) faz notar que o processo da edição, quer na escrita, quer na pintura ou na música, não é valorizado nas escolas:

The editing process, whether in writing, painting, or music, is not emphasized in our schools. Students write, not to communicate what they care about, but to answer questions posed by the teacher who already has the answers ¹³⁰. Their responses tend to be brief. No premium is placed on clarity and elegance, but rather on being right. The stabilization of thinking in a form of representation makes the editing process possible. We need to make it probable in our classrooms.
(p. 27)

Do ponto de vista cultural, o autor (2002) esclarece que o nosso desenvolvimento depende de relações de simbiose com os outros, sendo que a criação de condições neste sentido constitui o contributo social do processo educativo.

¹³⁰ O autor refere Applebee, 1981.

We develop, in part, by responding to the contributions of others, and in turn we provide others with material to which they respond. The relationship, at its best, is symbiotic. Thus the social contribution of the educational process is to make it possible for individuals to create symbiotic relationships with others through the development of their distinctive and complementary abilities and in so doing to enrich one another's lives.
(p. 7)

O processo da representação funciona, segundo o autor como se de uma conversa se tratasse:

The ideas and images are not so much blueprints for action detailing specific directions and destinations; they are more like embarkation points. Once into the sea, the ship rides the currents of the ocean, which also help set the course. In the process of working with the material, the work itself secures its own voice and helps set the direction.
(p. 7)

A “inscrição” e a “edição” estão directamente relacionadas com a terceira função cognitiva da representação: a comunicação. Trata-se de um processo tão natural que raramente lhe prestamos atenção. Para que os nossos pensamentos possam ser conhecidos, têm que ser tornados públicos. É o seu estatuto público que torna o nosso pensamento socialmente válido.

O acto de fazermos alguma coisa não é apenas uma ocasião para expressarmos ou comunicarmos o que já sabemos, o que sentimos ou pensamos; é também um meio através do qual as formas das coisas desconhecidas podem ser descobertas. “The creative act is an act of exploration and discovery” (1998, p. 27). Este ponto de vista leva-nos a considerar que o pensamento deveria ser celebrado, dando aos alunos a oportunidade de representarem o que eles pensam que sabem. Sendo que o que eles sabem nem sempre pode ser projectado através da utilização lógica da linguagem, dever-lhes-ia ser possível recorrer a uma variedade de opções disponíveis e desenvolver as capacidades necessárias para as porem em prática.

A descoberta dos fins no processo, o que, por sua vez, gera a surpresa corresponde à quarta função cognitiva da representação. “Familiarity and routine may provide security, but not much in the way of delight. Surprise is one of the rewards of work in the arts”. A surpresa é ela própria uma fonte de satisfação, sendo que é a partir da surpresa que estamos em melhores condições para aprender: “What is learned can then become a part of the individual's repertoire, and once it is a part of

that repertoire, new and more complex problems can be generated and successfully addressed” (2002, p. 8).

Segundo o autor (1998) a celebração do pensamento deveria relacionar-se com a honra e com a alegria num processo que todos consideramos central em educação, mas nem sempre assim acontece. “Celebration connotes joy, ceremony, something special in experience. Celebrations are events we look forward to, occasions we prize. (...) there are schools without celebration” (p. 21). O autor sugere uma inversão desta situação: “the celebration of thought should be returned to our classrooms. It should be given a seat of honor in its own right, for its own rewards” (p. 30).

2.4. As actividades artísticas e o desenvolvimento de competências transversais

Elliot Eisner (2002) apresenta três exemplos de actividades orientadas no sentido de levar os alunos a distanciar-se dos hábitos da percepção do dia-a-dia, a evitar os processos de classificação rápidos que empenhamos nos modos como orientamos e prosseguimos as nossas vidas. O autor sugere como complemento dos processos que investem nas atitudes de orientação prática, outro tipo de atitudes que resultam do investimento na percepção, de outras formas de dirigir e deter o olhar, ou seja, “the slowing down of perception in order to explore and savor the visual qualities of form”. Num dos exemplos apresentados pelo autor, actividades práticas são transformadas em actividades estéticas, o objectivo é “to re-see, to recognize a visual field”, “to help students learn how to participate in a new world” (p. 68).

Ao contrário do que acontece com a atitude prática, a atitude estética convida ao abrandamento no olhar, ao detalhe, ao que pode parecer acessório, a uma forma diferente de lidar com o mundo que, habitualmente, se organiza de forma instrumental, ou, como abordámos com base no contributo de Jan Mukařovský (1990), se rege por funções de orientação única, e agora retomamos. O homem pode, assim, tomar consciência de que pode adoptar um conjunto vasto de atitudes activas perante a realidade, libertando a capacidade humana de descoberta, subtraindo-a à influência esquematizante e limitativa da vida prática, sendo que o carácter multifacetado da realidade está encoberto pela rígida hierarquia das funções de orientação única.

O primeiro exemplo dado por Elliot Eisner apresenta o trabalho de um professor do ensino secundário. Este professor empenha-se, em primeiro lugar, em levar os alunos a reconhecer que há diferentes modos de experienciar o mundo, propondo-lhes que distingam entre duas actividades, uma de carácter estético, outra de carácter prático, propondo-lhes a realização de uma tarefa simples. O autor apresenta uma distinção entre a função prática e a função estética, aplicadas a uma mesma actividade, envolvendo recurso semelhantes e objectivos diferentes ¹³¹. O aspecto que merece ser reforçado, neste caso, é o de que a percepção pressupõe escolhas, com implicações nos pontos de vista adoptados: "perceptual attitude is a choice, (...) there is more than one way to see" (p. 59). Os termos "prático" e "estético" enquadram esta distinção.

A actividade que o professor propõe, em seguida, implica o envolvimento pessoal dos alunos, ou seja, os alunos são convidados a escrever sobre o que sentem. O professor orienta-os no sentido de usarem uma linguagem com características "literárias", embora este termo nunca seja usado de forma explícita.

Depois de pôr em evidência exemplos de como experiências da vida prática podem ser transformadas em experiências estéticas, recorrendo a materiais ao alcance da sua experiência pessoal, o professor apresenta, em seguida, os materiais com os quais os alunos irão trabalhar. Os materiais usados são a água e tinta vermelha. A atenção pessoal dos alunos é reclamada, à medida que o professor vai deixando cair a solução vermelha num recipiente contendo água:

The red dye invites projection. Its fluid quality, much like a cloud's, makes it possible to see in the unfolding burst of form images that will receive without difficulty the meaning each student wants to confer upon them. The unfolding clouds of red open the door wide to individual interpretation. Unlike many tasks in school, this exercise has no single right interpretation.
(p. 59)

A palavra-chave, segundo o autor é "único", querendo com isto dizer que não serve qualquer resposta; espera-se uma resposta marcada por um sentimento poético ou literário: "what we have here is an open-ended task that invites an

¹³¹ O autor descreve esclarece as actividades realizadas: "He first selects a Styrofoam cup and carefully pours a little coffee into the cup, adds a little cream, tastes it, and then points out the primary function of pouring the cream into the coffee is practical. He then uses a transparent plastic cup and carefully pours a little coffee into it and then a little cream while observing the way in which the white cream seems to explode in the cup for a brief few seconds after it is poured. He delights in the beautiful burst of cloudlike formations that the cream in the dark coffee creates. *That* kind of an activity, he tells the class, is an activity experienced for its own satisfaction, it is an aesthetic activity, not simply a practical one" (p. 58).

individual response and it is not simply an instance of “anything goes”. Not everything goes here” (p. 59).

A relação entre o ver e o expressar é apresentada, em termos de que ver é necessário, a fim de que tenhamos um conteúdo para expressar. A expressão é necessária, no sentido de tornarmos públicos os conteúdos interiorizados e para que ocorra a transformação imaginativa de um acontecimento perceptual que está impregnado de significado (os alunos procuram a linguagem capaz de fazer transparecer os traços e o significado). Na escrita, é desta transformação que se trata: “Somehow the writer must find a way within the affordances and constraints of a linguistic medium to create the structural equivalent of the experience (p. 60).

Este tipo de actividade envolve três aspectos fundamentais: os alunos usam “qualitative forms of thinking” na realização de várias tarefas, utilizando a percepção, no sentido não da categorização, mas para “ver”; a imaginação dos alunos está implicada; aos alunos compete encontrar uma forma; neste caso, a forma de narrativa permite-lhes apresentar a sua experiência. O que os alunos escrevem começa com a visão e acaba com palavras; o que nós lemos ou ouvimos, começa com as palavras e termina com a visão, ou seja, completa-se um círculo.

Um outro exemplo apresentado pelo autor é o de uma turma que trabalhou num projecto que consistia em construir máscaras em “papier-mâché” de cabeças de animais que se ajustassem às características pessoais dos alunos ou dos quais os alunos gostassem. Os alunos deviam usar uma estrutura de arame para fazerem a figura em “papier-mâché”, o que pressupunha determinados requisitos técnicos explicados pelo professor. Para além das interações que este tipo de trabalho facilita, em termos das relações pessoais entre os alunos e entre os alunos e o professor, e das experiências conduzidas no processo de produção da obra, no sentido de que “their unfamiliarity with the material invites an experimental attitude. It is the way they learn” (p. 64), o aspecto que o autor mais sublinha relativamente a esta actividade é o das sensações, em particular, as que resultam do contacto com os materiais:

In some sense, the art room provides an opportunity to experience a sensory buffet. Wheat paste is used on papier-mâché, paper is torn into strips, the smell of paint is palpable, as is the drag of a brush on a surface.
(p. 62)

Um terceiro exemplo apresentado pelo autor tem por base um relato de uma professora chinesa de arte, de uma escola (middle-school) de Macau. O trabalho desta professora reconhece, em primeiro lugar, o tipo de experiências que envolvem os alunos com as novas tecnologias, designadamente, a utilização de máquinas automáticas para fotografar, a sua proximidade ao vídeo, assim como o impacto da cultura visual nas suas vidas, em particular através dos programas e anúncios televisivos. Com base neste pressuposto geral, o objectivo da professora é o de levar os alunos a olhar de forma mais atenta para o que os rodeia, tirando partido das potencialidades que determinados meios expressivos lhes oferecem, no sentido de melhorarem o seu trabalho na área das artes; os alunos devem, simultaneamente, desenvolver uma atitude crítica em face do trabalho dos outros.

Segundo o autor, o ensino das artes conduz os alunos no sentido da descoberta de uma nova orientação para a percepção do mundo, levando-os, no caso apresentado, a transformar actividades de ordem prática em actividades estéticas. Este processo implica a cognição:

[It] pertains to the development of those forms of cognition that activate imaginative possibilities and eventuate in the use of technical skills for transforming what the imagination has given rise to within the possibilities of the material one has at hand.
(p. 68)

Da percepção diferenciada de qualidades, passa-se à criação de possibilidades apresentadas pela imaginação. Essas possibilidades imaginativas são depois expressadas através de um meio que é controlado pelas capacidades técnicas que cada aluno possui.

O contacto com a arte, com o trabalho dos outros, o nosso próprio trabalho, permite-nos rever os fenómenos que antes não tínhamos considerado ou nos quais não tínhamos nunca reparado. Como Elliot Eisner escreve, “not only the artists feed the consciousness of others; the work artists engage in feeds their own consciousness”. O aspecto da relação e do re-conhecimento das potencialidades dos meios é também fundamental:

Coping with materials, making judgments about formal relationships, appraising the features of various qualities in the work are activities that can powerfully heighten our awareness not only of the work acted upon, but of qualities related to those upon which we work. It is in this sense that the fruits of one's labor in the arts generalize.
(p. 69)

3. A aprendizagem com as artes

O pintor que desenha apenas guiado pela prática e pelo julgamento dos olhos, sem usar a razão, é como um espelho que reflecte tudo o que encontra à sua frente, sem disso tomar conhecimento.

Leonardo da Vinci

Neste ponto, a ideia não é a de separar a aprendizagem nas artes, que constituiu o tema central do ponto anterior, da aprendizagem com as artes¹³²; não se pretende também tratar as artes, no sentido do que as caracteriza como complemento das outras disciplinas; trata-se aqui de descrever como é que as artes se relacionam com as outras disciplinas, do ponto de vista dos seus contibutos tornados possíveis através da aprendizagem específica nas artes. “Put simply, the arts can serve as a model for teaching the subjects we usually think of as academic”, (Elliot Eisner, 2002, p. 196).

Na escola, de que falamos, há espaço para o intelecto e também para a pessoa, entendida nas suas várias dimensões: cognitiva, emocional e sócio-afectiva; trata-se de uma escola feita de racionalidade e afectos, de razão e emoção. Trata-se de uma escola que só é para todos, se for artística, no sentido da construção não de artistas profissionais, mas de pessoas suficientemente sensíveis, lúcidas e empenhadas (porque motivadas) na construção da sua própria existência (com os outros).

¹³² No início do estudo referimos que o termo “educação artística” engloba o trabalho com as artes, nas artes, pelas e para as artes, do ponto de vista da possibilidade de contacto e trabalho com as artes, do domínio dos seus métodos, técnicas e utilização de materiais, e das implicações de uma educação/formação na área das artes ao nível das outras áreas, contribuindo para o percurso geral de formação e de vida dos alunos e para o seu desenvolvimento global.

3.1. O que as artes ensinam: as funções cognitivas das artes

Uma determinada perspectiva da educação artística enfatiza as suas implicações a nível cognitivo ¹³³.

As artes são, normalmente, vistas como tendo pouco a ver com o desenvolvimento de formas complexas de pensamento. As artes surgem, de um modo geral, relacionadas com actividades concretas, mais do que abstractas, emocionais, mais do que mentais, recorrendo mais às mãos do que à cabeça, imaginárias, mais do que concretas ou úteis, mais relacionadas com o divertimento do que com o trabalho. A estas perspectivas, Elliot Eisner (2002) contrapõe a ideia de que as artes proporcionam todo um conjunto de oportunidades que merecem a nossa atenção:

Yet the tasks that the arts put forward – such as noticing subtleties among qualitative relationships, conceiving of imaginative possibilities, interpreting the metaphorical meanings the work displays, exploiting unanticipated opportunities in the course of one's work – require complex cognitive modes of thought.
(p. 35)

As artes podem ser vistas como essenciais se atendermos a que, na época em que vivemos, o desenvolvimento das capacidades de pensamento é fundamental, do ponto de vista das expectativas em face dos papéis da escola na preparação dos jovens para o desempenho de diferentes funções a nível profissional, ao longo da vida. “The presence of a program that fosters flexibility, promotes a tolerance for ambiguity, encourages risktaking, and depends upon the exercise of judgment outside the sphere of rules is an especially valuable resource” (p. 35).

Segundo o autor, as implicações cognitivas do envolvimento nas artes têm vindo a ser estabelecidas desde o primeiro quarto do século XX. Apesar disso, as associações da educação artística a dimensões relacionadas com o seu carácter “afectivo”, mais do que cognitivo, mais simples do que complexo, mais ligeiro do que sério, têm permanecido em aberto quando se trata de estabelecer os seus objectivos.

¹³³ Elliot Eisner (2002) apresenta diferentes visões e versões sobre a educação artística. Para além desta visão cognitiva – “the arts and cognitive development” -, o autor refere outras visões: “discipline-based art education”, “visual culture”, “creative problemsolving”, “creative self-expression”, “arts education as preparation for the world of work”, “using the arts to promote academic performance” e “integrated arts” (pp. 25-42).

Elliot Eisner refere Rudolf Arnheim, cujo contributo se situa nos domínios da história da arte, da psicologia e da educação artística, como o principal proponente do carácter cognitivo da actividade artística. Para este autor, a percepção é, em si mesma, uma actividade cognitiva. Elliot Eisner usa as palavras de Rudolf Arnheim, sublinhando-as: “«By “cognitive” I mean all mental operations involved in the receiving, storing and processing of information: sensory perception, memory, thinking, learning»” (p. 36) ¹³⁴. A actividade dos sentidos não está separada da cognição, sendo que aos termos “cognitivo” e “cognição” está associada a percepção, assim como não se pode separar do pensamento o que ocorre na percepção.

Elliot Eisner refere ainda que Ulric Neisser, um psicólogo cognitivista de destaque, encara a percepção como um acontecimento cognitivo, e sublinha que o seu próprio trabalho apresenta todas as formas de entendimento e tomada de consciência (“awareness”) como acontecimentos cognitivos. “Surely the arts, which traffic heavily in acts of perceptual differentiation, meet such a cognitive criterion” (p. 36).

O carácter cognitivo das artes é reconhecido não só por psicólogos, como também por filósofos. Nelson Goodman, que nos anos de sessenta começou a interessar-se pelas artes, depois de ter trabalhado no campo da lógica, também se ocupou das relações entre as artes e os processos de pensamento e questionamento no encontro com a obra, envolvendo uma experiência estética que é mais dinâmica do que estática, o discernimento das subtilidades e o desenvolvimento de relações subtis, a identificação de caracteres e sistemas simbólicos, no contexto de sistemas como o quadro ou o poema, e do que esses caracteres denotam e exemplificam, interpretando os trabalhos e reorganizando o mundo em termos dos trabalhos e os trabalhos em termos do mundo. “«Much of our experience and many of our skills are brought to bear and may be transformed by the encounter. The aesthetic “attitude” is restless, searching, testing – is less attitude than action: creation and recreation»” (p. 37) ¹³⁵.

Algumas características da actividade artística são particularmente apropriadas, no sentido do desenvolvimento cognitivo, embora todo o trabalho em artes pressuponha formas de pensamento subtis e sofisticadas. O autor apresenta alguns exemplos:

¹³⁴ O autor cita Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception* (1954). Berkeley: University of California Press.

¹³⁵ O autor cita Nelson Goodman (1972). *Art and Inquiry*. In *Problems and Projects* (Indianapolis, Ind.: Bobbs-Merrill).

Programs that ask students to conceptualize their own aims in the art form they are to work with, programs that are problemsolving in character, programs that invite students to be metacognitive about their own work – that is, reflective about their own thinking processes – and that encourage them to be articulate about their judgments about art.
(p. 37)

O desenvolvimento cognitivo pode ser incentivado através de actividades que levam os alunos a comparar trabalhos semelhantes, sendo os alunos convidados a distinguir o original, apresentando as razões da sua escolha. Outra possibilidade é a de o aluno estabelecer relações entre a forma e o conteúdo de um trabalho e acontecimentos ocorridos na época em que o trabalho foi concebido. Por exemplo, compreender o conteúdo da pintura holandesa do século XVII, implica algum conhecimento sobre a localização geográfica da Holanda, a sua dependência do comércio, e sobre a ascensão social dos mercadores ricos. O aluno trabalha simultaneamente em várias áreas, em geografia, em história, em economia, assim como em estética.

Segundo Elliot Eisner, uma das funções cognitivas das artes é a de nos ajudar a prestar atenção ao mundo, “help us learn to notice the world”. Uma paisagem de Monet ou uma fotografia de Paul Strand torna possível um novo modo de ver. As cores indefinidas de Monet permitem-nos um novo modo de ver a luz; as fotografias de Paul Strand permitem-nos um novo modo de experienciar a geometria das cidades industriais. “Art provides the conditions for awakening to the world around us. In this sense, the arts provide a way of knowing” (p. 10).

As artes permitem-nos ainda investir a imaginação na descoberta de novas possibilidades. “The arts liberate us from the literal; they enable us to step into the shoes of others and to experience vicariously what we have not experienced directly” (p. 10).

O trabalho nas artes também nos predispõe no sentido de tolerar a ambiguidade, explorar o incerto, exercer o juízo independentemente de regras ou procedimentos estabelecidos. Nas artes somos convidados a usar o nosso lado subjectivo, a olhar para dentro de nós mesmos, para o que acreditamos ou sentimos, sendo que esta disposição está na base do desenvolvimento da autonomia individual.

Outra função cognitiva das artes é a de que, no processo de criação, estabilizam o que, de outro modo, seria evanescente. As ideias e imagens dificilmente são mantidas, a não ser que estejam inscritas num material que lhes

oferece pelo menos uma espécie de semi-permanência. As artes, ao permitirem essa inscrição, levam-nos a “inspeccionar” as nossas próprias ideias. “The works we create speak back to us, and we become in their presence a part of a conversation that enables us to ”see what we have said” (p. 11).

Finalmente, as artes permitem-nos perceber os contornos do nosso interior e explorar o tipo e a variedade das nossas capacidades de resposta.

3.2. Educação artística e rendimento escolar

Elliot Eisner (2002) faz notar que não existe uma evidência clara acerca dos contributos da educação artística para o sucesso escolar. É possível afirmar-se que as artes têm implicações que são da ordem do “extra-artístico”, mas não são estas implicações que fazem a diferença do ponto de vista dos contributos das artes em si mesmas. Outras disciplinas podem levar ao mesmo tipo de implicações:

If students develop a stronger sense of self-esteem through the arts, fine. If math and science scores go up, all to the good. If students develop a more positive disposition toward school as a result of engagement in the arts, wonderful. If students learn to work together effectively and to cooperate constructively, I'm delighted. But those outcomes, as important as they may be, are not distinctive to the arts. Science courses, well organized, could yield the same outcomes. The most secure justification for the arts in education pertains to what only they are likely to provide. Extra-artistic consequences are fine if and when they occur, but they are not our primary justifications.
(pp. 234-235)

O autor apresenta a sua perspectiva sobre a educação artística, em termos dos cinco princípios, que já apresentámos na Parte I do estudo. De acordo com o primeiro princípio, a educação artística deve dar destaque ao que é específico do domínio das artes. Assim, a educação artística não deve visar a obtenção de determinados resultados que podem ser conseguidos através das outras disciplinas ou em função das outras disciplinas. Os principais contributos das artes relacionam-se com os resultados que são específicos e únicos das artes em si mesmas: “the communication of distinctive forms of meaning”, “the development of forms of thinking

that are occasioned by both the creation and perception of objects and events as art forms”, “the provision of aesthetic experience (p. 234).

O segundo princípio é o de que a educação artística deve ter em linha de conta o desenvolvimento da inteligência artística. O autor sublinha que a associação entre as artes e a inteligência não é comum, sendo que é mais facilmente reconhecida a sua ligação ao talento. Mas não existe nenhum fundamento teórico que conceda direitos exclusivos relativamente ao uso da inteligência aos que trabalham com a linguagem ou com os números, ou que brilham no desempenho de tarefas académicas. Cabe aos professores levar os alunos a “get smarter about art in all its manifestations”, o que inclui as artes na cultura popular. A inteligência humana assume várias formas e cada uma delas serve fins culturais e sociais importantes ¹³⁶.

De acordo com o terceiro princípio, a educação artística deve contribuir para que os alunos aprendam a criar imagens visuais que dêem satisfação, a observar e a reagir ao que designamos por artes e outras formas visuais, e a compreender o papel que as artes desempenham na cultura.

O quarto princípio enuncia que a educação artística deve levar os alunos a reconhecer o que no seu trabalho é pessoal, único, o resultado de uma visão pessoal. Esta perspectiva implica que os alunos sejam capazes de interpretar e de perceber as subtilidades e especificidades do seu próprio trabalho.

O quinto princípio relaciona-se com a capacidade dos alunos para construírem quadros de referência vivendo de referências múltiplas, nas quais se incluem as estéticas, sendo um objectivo central da educação artística o de os levar a serem capazes de aceder a formas estéticas de experiência na vida quotidiana. O mundo pode ser visto de formas diferentes, de acordo com o enfoque escolhido, sendo que cada um deles permite a construção de diferentes formas de significado. A educação artística deve contribuir no sentido de sermos capazes de olhar o mundo a partir de um quadro de referência estética que nos permita retirar do que nos rodeia o que é fonte de prazer e de significado. À educação cabe assegurar que os alunos sejam capazes de adoptar diferentes pontos de vista, de construir uma multiplicidade de significados, aprofundando-os ao longo do tempo, e de mudar os quadros de referência.

Considerando os aspectos que acabámos discutir, e antecipando um conjunto de temas que podem ainda orientar a discussão, citamos aqui Eric Jensen (2001):

¹³⁶ O autor refere o contributo de Howard Gardner (1984). *Frames of Mind*. New York: Basic Books

Make the goal high test scores and you get a majority of students who get higher test scores and a minority who are turned off by learning and school. Make your priority better human beings and you'll not only get better test scores, you'll get cooperative, self-disciplined, creative, and compassionate students with a real love of learning.
(p. 10)

Segundo este autor, existe alguma relação entre o trabalho na área das artes e os resultados acadêmicos, o que o leva a colocar duas hipóteses: ou que o trabalho com as artes contribui para o trabalho nas outras disciplinas, ou que os alunos que têm os melhores resultados se interessam também pelas artes. Vimos como Elliot Eisner desvaloriza a primeira perspectiva, mas muitos autores relacionam as artes com o desenvolvimento de determinadas capacidades como a concentração, a atenção, a motivação, a memória, a auto-disciplina, o espírito de equipa, entre outras. Eric Jensen também afirma a autonomia das artes relativamente às outras disciplinas, e considera a importância da inclusão curricular das artes, assim como os benefícios das artes a longo prazo. Este autor apresenta ainda um conjunto de razões pelas quais as artes fazem a diferença:

Art-making help students acquire a feel for what it means to transform an idea into a product or art-form. Art-making will refine, in the learners, a heightened awareness of the senses. Students will gain aesthetic qualities of art from building a cabinet, playing an instrument, making an instrument, or completing a dance step. They will be able to apply these qualities to life, but that's not the only point of it. Students will be creating new ideas that have not existed before. Art-making students will be willing to explore uncertainty, delaying closure or early solutions in favor of sustaining judgment and enhanced process. Students will learn alternative thinking. They'll be more willing to explore opposing ideas, multiple perspectives, and unexpected points of view. They'll become more compassionate about others' feelings. They'll appreciate better other cultures and alternative ways of thinking. If you like these qualities, arts can help instill them better than any other discipline.
(p. 116)

Nota Conclusiva

Nesta fase do trabalho, podemos concluir acerca das principais linhas que devem orientar os desenvolvimentos finais e as conclusões. Estas grandes linhas integram uma visão geral sobre as artes, esclarecendo-as do ponto de vista das suas potencialidades no sentido da intervenção pedagógica das artes no processo educativo e na perspectiva da construção da pessoa.

O trabalho com as artes enriquece e desenvolve o desempenho e o pensamento na área das artes (este é o aspecto prioritário quando se trata das potencialidades das artes) e deve contribuir significativamente para o avanço nesta área. A transposição dos contributos das artes para as outras áreas faz-se, antecipando apenas possibilidades. Tratando-se de analisar os contributos das áreas em educação, tal como ter sucesso na escola não é um fim em si mesmo, também ter “sucesso” nas artes, em contexto escolar, particularmente não se tratando do ensino vocacional artístico, não se limita a esta dimensão. A óptica da possibilidade da transposição das suas potencialidades é que justifica que as artes possam ser úteis para o percurso de formação e de vida. Esta perspectiva fundamenta a possibilidade de uma concepção diferente de educação e de escolaridade, com implicações a nível pedagógico e didáctico.

No estudo a antecipação dessas possibilidades assenta no carácter de polivalência e transferabilidade das competências, no reconhecimento de que podem ser mobilizadas e desenvolvidas ao longo da vida, e a partir de diferentes situações e em diferentes contextos, estando inseridas num processo de desenvolvimento pessoal. A competência consiste num “pôr em relação” que envolve o recurso a conhecimentos e a determinadas atitudes e capacidades, nomeadamente, as que estão ligadas ao raciocínio e à intuição, permitindo fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções; desenvolver competências não é trabalhar com capacidades isoladas, desenvolver o raciocínio, a argumentação, a observação, a imaginação. O aspecto de “mais-valia” da competência deve revelar-se nas situações em que importa seleccionar e mobilizar determinados saberes e conhecimentos e usar certas capacidades, atitudes, no sentido de ser capaz de lidar com a incerteza e com o imprevisto, equacionar e resolver problemas, fazer escolhas, agir, utilizando para isso também o que nos advém da intuição e dos sentidos como

fonte de informação. As competências que, no caso das artes, esclarecem as suas potencialidades no sentido do desenvolvimento da compreensão, do alargamento das escolhas, com implicações ao nível do conhecimento e comportamento humanos, mantendo presentes o carácter multireferencial e multifacetado da relação complexa do homem com a realidade, são as competências transversais, também pessoais, estéticas, antecipando possibilidades vastas de (trans)formação.

Uma educação artística cumpre, deste ponto de vista, desígnios mais amplos ligados à construção da pessoa. O conceito de construção da pessoa relaciona-se, finalmente, com uma concepção ampla de educação que inscreve o desenvolvimento pessoal na mesma linha do desenvolvimento estético e humano.

Capítulo 3 – Uma Escola com Arte(s)

To be able to think about teaching as an artful undertaking, to conceive of learning as having aesthetic features, to regard the design of an educational environment as an artistic task – these ways of thinking about some of the commonplaces of education could have profound consequences for redesigning the practice of teaching and reconceiving the context in which teaching occurs.

The curriculum is a mind-altering device.

Elliot Eisner

Il serait très réducteur de faire de l'intérêt du monde scolaire pour les compétences le simple signe de sa dépendance à l'égard de la politique économique. Il y a plutôt une jonction entre un mouvement de l'intérieur et un appel de l'extérieur. L'un et l'autre se nourrissent d'une forme de doute sur la capacité du système éducatif de mettre les générations nouvelles en mesure d'affronter le monde d'aujourd'hui et de demain.

Philippe Perrenoud

Nota Introdutória

Uma escola para todos é uma escola que assume a dupla perspectiva da importância de uma educação artística, do ponto de vista do trabalho na área específica das artes e do carácter imprescindível das artes no contexto das outras disciplinas. Uma escola com arte é uma escola que se configura como escola de possibilidades, em termos do desenvolvimento de todo o potencial dos seus alunos, com implicações no desenvolvimento das capacidades de pensar, questionar, interpretar, relacionar e construir novos cenários de interesse e de aprendizagem, o que pressupõe, para além das atitudes teórica e prática, também uma atitude estética. O desvio relativamente à padronização do conhecimento, das reacções em face dele e das expectativas que decorrem da sua aquisição, apresenta novos caminhos capazes de conduzir à construção da pessoa. Este posicionamento implica uma relação diferente com o que normalmente é tido como pertencendo ao domínio do conhecimento e do que deve ser ensinado, relevando a importância de uma educação artística.

Outro ponto de vista que interessa considerar é o de as qualidades estéticas não se circunscrevem ao domínio das artes. A qualidade e a função estéticas aplicadas em áreas de estudo como a das ciências, a das matemáticas, ou outras áreas científicas tradicionalmente vistas como académicas, permitem a construção de formas de ciência e de vida com arte, no sentido de uma maior abertura desses campos ao nível dos investimentos feitos e nos efeitos desses investimentos nas suas áreas específicas de conhecimento, com implicações no enriquecimento progressivo da própria ciência e da vida humana, em geral.

1. O que a educação pode aprender a partir das artes

To suggest that education has something to be learned from the arts is to turn topsy-turvy the more typical view that the arts are basically sources of relief, ornamental activities intended to play second fiddle to the core educational subjects. Yet those interested in enhancing the processes of education, both in and out of schools, have much to learn from the arts. Put simply, the arts can serve as a model for teaching the subjects we usually think of as academic.

Elliot Eisner

Um aspecto que a escola deve aprender é o de que a liberdade reside nesta possibilidade de compreensão (humana) do que nos rodeia e da nossa própria condição. O encontro do «eu» com o «outro», do «eu» com o «mundo», supõe abertura, a capacidade de cada um para se ouvir a si próprio e estar atento ao que experimenta no seu íntimo, bem como a escuta dos outros, maior atenção e respeito pela complexidade do que nos rodeia e pela própria vida. Como sublinha Edgar Morin (1999), o conhecimento da complexidade humana faz parte do conhecimento da condição humana, sendo que esse conhecimento nos leva a querer viver com os outros e em situações complexas.

A perspectiva da complexidade ajuda-nos na construção da teoria de que cabe, em grande parte, a cada um de nós a construção da nossa realidade e das nossas vidas, porque cada indivíduo detém para isso todo o potencial. Um dos

exemplos dados por Edgar Morin (1999), e que pensamos ilustrar bem este ponto de vista, está nas palavras de Hadj Garm' Oren, a quem o autor faz referência:

«tout individu, même le plus enfermé dans la plus banale des vies, constitue en lui-même un cosmos. Il porte en lui ses multiplicités intérieures, ses personnalités virtuelles, une infinité de personnages chimériques, une polyexistence dans le réel et l'imaginaire, le sommeil et la veille, l'obéissance et la transgression, l'ostensible et le secret, des grouillements larvaires dans ses cavernes et gouffres insondables. Chacun contient en lui des galaxies de rêves et de fantasmes, des élans inassouvis de désirs et d'amours, des abîmes de malheur, des immensités d'indifférence glacée, des embrasements d'astres en feu, des déferlements de haine, des égarements débiles, des éclairs de lucidité, des orages déments ...».

(p. 48)

Edgar Morin cita Durkheim para salientar que a educação não deve limitar-se a fornecer ao aluno conhecimentos que ele vai acumulando, devendo antes “«constituer chez lui un état intérieur et profond, une sorte de polarité de l'âme qui l'oriente dans un sens défini non seulement pendant l'enfance, mais pour la vie»” (p. 51).

Esta ideia pode relacionar-se com a ideia de “aprender a viver”, sublinhada pelo autor, que, avaliando a expressão “cultura das humanidades”, faz notar que uma cultura deve fornecer conhecimentos, valores, símbolos que orientem as vidas humanas. A cultura como bagagem de vida, no sentido de preparação para a vida, encontra na cultura das humanidades os fundamentos para essa preparação, revelando-se, por exemplo, a literatura, a poesia e o cinema como verdadeiras “escolas de vida”: escolas da língua, mostrando a cada um possibilidades múltiplas de se exprimir plenamente na relação com o outro, escolas da qualidade poética da vida e, daí, da emoção estética e do deslumbramento, do maravilhamento ¹³⁷, escolas da descoberta, escolas da complexidade humana.

Segundo o autor referido, a definição de *homo* completa-se apenas quando à qualidade de *sapiens* juntamos a de *demens*. O *homo demens* define-se pela sua hipervitalidade, pelo seu arremesso para a vida:

A ideia de que se possa definir *homo*, dando-lhe a qualidade de *sapiens*, isto é, de um ser razoável e sábio, é uma ideia pouco razoável e pouco sábia. *Homo* é também *demens*: manifesta uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; traz em si uma fonte permanente de delírio; crê na virtude de sacrifícios sangrentos; dá corpo, existência, poder a mitos e deuses da sua imaginação.

(p. 9)

¹³⁷ “Émerveillement”, no original.

Edgar Morin define um eixo intelecto/afecto, reconhecendo que razão e emoção se articulam na construção do conhecimento: a afectividade (curiosidade, paixão) pode «asfixiar» o conhecimento, mas pode igualmente fortalecê-lo. Um défice de emoção pode até conduzir a comportamentos irracionais ou reduzir a capacidade de raciocinar. Edgar Morin refere Kleist para assinalar que “le savoir ne nous rend pas meilleurs ni plus heureux”, mas, segundo o autor, a educação pode fazê-lo e pode ensinar-nos a “assumer la part prosaïque et vivre la part poétique de nos vies” (p. 11).

Elliot Eisner (2002) salienta os aspectos que impedem a necessária “artisticidade”¹³⁸ no ensino. Um deles é o hábito apoiado na rotina. Os professores experientes criam rotinas que simplificam a sua vida profissional, modos de fazer as coisas, com o mínimo dispêndio de esforço. Embora o que fazemos na sala de aula não fosse o que faríamos, de um ponto de vista do que seria ideal, estas rotinas provam ser suficientemente boas, pelo que continuamos a adoptar as mesmas perspectivas pedagógicas, os mesmos conteúdos e ritmos, antecipando os resultados. Segundo o autor, “we get by when we might have been getting ahead. We do what Horace Smith did; we compromise”¹³⁹. As rotinas não conduzem ao desenvolvimento profissional. Para que haja desenvolvimento ao nível profissional, “we need to treat teaching as a form of personal research. We need to use the occasions of our performance as teachers as opportunities to learn to teach. (...), like any other art, learning the art form is an endless venture”.

O que os alunos aprendem é determinado pelas políticas educativas e por professores que, normalmente, decidem sobre o que eles devem aprender, como e quando devem fazê-lo. Como o autor refere, os alunos aprendem tanto mais, como menos do que aquilo que lhes é ensinado:

They learn less, for seldom are all the hopes and expectations held by those who teach realized in practice; goals, in some sense, are always out of reach. But students also learn more than they are taught. Students bring with them individual life histories that interact with what is taught, and the meanings they construct from these interactions inevitably both exceed and fall short of our educational aims.
(p. 70)

¹³⁸ “Artistry”, no original. Segundo o autor, o desempenho artístico de uma prática é conseguido quando os artistas envolvidos nessa prática aprendem a ver e a reflectir sobre o que eles criaram. Nas belas-artes, a artisticidade é assim definida pelo autor: “By artistry I mean a form of practice informed by the imagination that employs technique to select and organize expressive qualities to achieve ends that are aesthetically satisfying” (p. 49).

¹³⁹ O autor refere “Horace’s Compromise”, Ted Sizer (1992).

Segundo Elliot Eisner (1998) o conceito de “artistry” não tem merecido muita atenção na literatura sobre a escola e a educação. “We have been more enamored with developing a science of practice than an art of practice until quite recently” (p. 5). No entanto, persiste a ambiguidade na procura de uma “art of practice”. Quando é a ciência que apresenta as regularidades, descobre as causas e os efeitos, assegura o rigor, produz generalizações, apresenta explicações convincentes, e organiza a nossa racionalidade, “what can the arts do for us?” (p. 5).

O currículo desempenha um papel central ao nível destas expectativas e do modo como a aprendizagem é conduzida, constituindo o conjunto de actividades que orientam e desenvolvem as capacidades cognitivas dos indivíduos. O termo “*cognitive capacities*”, tal como é usado por Elliot Eisner, compreende “the capacity to feel and to act as well as the capacity to deal with the abstractions found in what are typically regarded as “intellectual” subjects”. O autor apresenta, assim, uma concepção abrangente da cognição que inclui o que, habitualmente, é visto como percepção. “It is a conception that embraces the variety of ways in which humans represent what they have cognized” (p. 148).

O autor distingue entre um currículo *in vitro* e um currículo *in vivo*. O currículo *in vivo* consiste nas actividades usadas de facto na sala de aula, ao contrário do que acontece com o currículo *in vitro* que funciona como um plano desenhado pelos humanos, delimitando o que eles devem aprender. O trabalho curricular, deste ponto de vista, resulta em planos e materiais, preparados no sentido de influenciar o que os alunos devem aprender. No currículo *in vivo* existem ajustamentos feitos pelo professor, à medida das necessidades de cada turma ou de cada aluno. “One of the marks of professionalism in teaching is precisely being able to make the adjustments or to create the improvisations that will render the materials effective” (p. 149).

Como se ensina e o que se ensina são co-constitutivos. “Teaching becomes a part of curricular processes, and curricular processes, including their content, become a part of teaching; you can’t teach nothing to somebody” (p. 150). O currículo e o ensino são vistos pelo autor de forma interdependente, “curriculum and teaching merge within a dynamic context” (p. 153). Esta perspectiva leva-nos a considerar a importância dos dois aspectos fundamentais para o modo como decorre o trabalho na sala de aula, ou seja, a qualidade do ensino e a qualidade do currículo.

Partindo do princípio, enunciado por Elliot Eisner (2002), de que “teaching that does not promote learning makes as much sense as selling that does not

promote buying” (p. 46), e de que o professor é o principal responsável pela organização do que e dos modos como os alunos aprendem e valorizam o que aprendem, devemos considerar que o professor continua a ter um papel central no processo de aprendizagem, se bem que a aprendizagem, em termos das suas finalidades, deva estar centrada no aluno.

O autor (1972) acrescenta à definição de currículo, a ideia de que ele corresponde a “a sequence of activities that is intentionally developed to provide educational experience for one or more students, (...) the curriculum consists of activities in which the student is to engage and which are presumed to have educational consequences” (p. 153). Quanto à aprendizagem artística, o autor salienta que “[the] artistic learning is complex. It is not likely to develop a program saturated with fragmented excursions into novel materials”. Esta perspectiva não implica que o o programa adoptado seja “[a] no-smiles, hardheaded affair that is drained of emotion for the sake of rigor”. Antes pelo contrário, a satisfação faz parte do trabalho:

Children who feel a sense of mastery seldom need to be motivated by the teacher. Their own delight in being able to achieve, in being able to give form to their thoughts, their images, and their feelings is tremendously gratifying to them. When this occurs the problem the teacher has is usually one of keeping them away from paints, film, clay, and the like.
(p. 161)

Retomando a ideia de que o currículo, tal como é usado na aula, corresponde a uma série de actividades nas quais os alunos participam, um dos pontos de vista que enforma o que deve ser uma aprendizagem centrada no aluno, apresenta o trabalho de projecto e o trabalho com problemas como alternativas interessantes, o conhecimento das limitações e potencialidades dos meios, o tipo de orientações e interacções usadas na aprendizagem e nas relações, como aspectos essenciais a considerar ¹⁴⁰. Segundo o autor, estas actividades estão enquadradas por um conjunto de circunstâncias que influenciam a experiência dos alunos ao trabalharem nelas, assim como o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas.

¹⁴⁰ No capítulo três da Parte II vimos como Philippe Perrenoud (1997) apresenta uma abordagem por competências que se relaciona com uma aprendizagem centrada no aluno, uma pedagogia que visa fazer aprender, mais do que ensinar, sublinhando os aspectos referidos. Relativamente ao trabalho do professor, o autor refere que “former à de véritables compétences durant la scolarité générale suppose, on commence peut-être à le mesurer, une transformation considérable du rapport au savoir des enseignants, de leurs façons de «faire la classe» et, en fin de compte, de leur *identité* et de leurs propres *compétences professionnelles*” (p. 69).

Relativamente às artes, o autor identifica “the forces that affect what students learn in the arts”:

Let me identify four: there are the constraints and affordances provided by the activities and the materials with which students work; there are the prompts, cues, and scaffolding that the teacher provides to enable the student to succeed; there are classroom norms, the kind of thinking and behavior that is encouraged and discouraged in the setting; and there is an ambiance we can refer to as the classroom milieu. What is the *modus vivendi* in the classroom? What is its sense as a community of practice, and how does it relate to what students experience and learn?
(p. 71)

As actividades prosseguidas na aula podem guiar-se pelo trabalho de projecto ou por problemas, e são enformadas pelas limitações e potencialidades dos meios disponíveis, atendendo ainda às especificidades de cada disciplina: “Each class, devoted as it is to a subject matter whose aims and materials differ from those of others, defines the resources within which students must think and resolve some problem or complete some project”¹⁴¹.

Os constrangimentos e as potencialidades dos meios emergem em qualquer selecção que se faça das actividades e dos materiais. Cada material tem qualidades únicas, cada material pressupõe o desenvolvimento de sensibilidades distintas e de competências técnicas apropriadas à sua utilização . A selecção dos materiais e das actividades “is also the selection of an array of forces that will influence how students will be challenged to think”, relaciona-se com o que o autor designa por “getting smart”, no sentido do conhecimento do potencial dos materiais relativamente aos objectivos de um projecto ou de um problema. A relação entre as escolhas feitas e o desafio ao pensamento dão coerência à ideia de que o modo como o currículo é planeado é fundamental:

It is this realization, the realization that the curriculum is a means for developing the mind, that makes the planning of curricula so critically important. When we decide what will be taught and how it will be taught, we influence, but do not determine, what students will have an opportunity to learn.
(p. 72).

¹⁴¹ O autor dá como exemplos o uso da metáfora e o uso da cor: “The use of metaphor is much more likely in the English classroom than in a math class. The behavior of color is more likely to be addressed in a painting class than in a history class” (p. 72).

Relativamente às orientações e indicações “prompts, cues and scaffolding”¹⁴², na consecução de projectos ou na resolução de problemas, o autor considera que podem impulsionar ou fazer regredir a capacidade do aluno para tratar da questão. O professor pode querer influenciar excessivamente o trabalho do aluno, dando-lhe indicações, mais do que sugestões, em vez de orientar os alunos no sentido de criarem a sua própria independência e auto-confiança. Em circunstâncias ideais, o professor deve intervir, tomando as decisões certas acerca de como, quando e até que ponto deve apoiar o aluno:

This process, one that parents around the world have negotiated successfully for millenia, is what the Russian psychologist Lev Vygotsky has called the “zone of proximal development”¹⁴³. This zone is the space within which tasks need to be set to be, on the one hand, challenging and, on the other, capable of being successfully negotiated by the child with the helper, peer, or adult. No challenge, no growth. No success, no growth. Finding the child’s zone of proximal development is the way to keep growth moving.
(p. 73)

As normas estabelecidas na sala de aula são decisivas para o cenário em que os alunos trabalham e diferem de disciplina para disciplina. Enquanto em algumas aulas, por exemplo, olhar para o trabalho do colega do lado pode significar estar a copiar, em outras aulas, como é o caso das artes, olhar para o trabalho do colega do lado pode ser visto como uma forma de aprendizagem. Neste tipo de aulas os trabalhos podem mesmo ser discutidos tanto pelos alunos como pelos professores.

As três linhas referidas anteriormente, as relacionadas com as actividades e os meios, as orientações e as normas constituem o que Elliot Eisner designa por “classroom milieu”. No caso das aulas de artes, esse ambiente é diferente do das outras aulas, mas, segundo o autor, raramente é considerado na lista dos objectivos a atingir nestas áreas, “what the milieu teaches can be of prime importance in helping students learn what it feels like to function as a budding artist, to be really engaged in one’s work, not for extrinsic reasons but for intrinsic ones” (p. 75).

¹⁴² Elliot Eisner anota que “the concept of scaffolding has become prominent in theories of teaching. It is related to the work of Lev Vygotsky, a Russian psychologist concerned with teaching and learning. It is particularly relevant to his notion of a «zone of proximal development»” (p. 247).

¹⁴³ O autor refer-se à obra *Thought and Language* de Lev Vygotsky, trans. Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1965).

1.1. O que a arte ensina

Centrando-se no domínio específico das artes, e em especial das artes visuais, Elliot Eisner (2002) interessa-se por domínios nos quais a aprendizagem nas artes, em particular, nas artes visuais, pode ser desenvolvida; interessa-lhe, em particular, aprofundar os modos de pensamento que permitem que um aluno possa usar determinados materiais como meios para a expressão artística. Esses domínios compreendem “learning to think aesthetically about images and their creation” e “helping them advance their ability to see the world aesthetically and to describe it in artistically sensitive ways” (p. 75).

- A atenção às relações –

Uma preocupação central de quem quer que trabalhe em artes é a de estabelecer relações significativas e expressivas entre as “partes” que constituem o todo. O desenvolvimento deste tipo de relações envolve o domínio do qualitativo:

Composing, the putting together of elements, can be resolved in the arts only by paying attention not to literal matters, not to matters of reference or to logic, but to qualitative matters. How do the parts of the composition hold together? Do some parts dominate? .
(p. 75)

A criação destas relações fazem apelo à atenção a qualidades com muitas matizes, tais como diferenças subtis na cor ou na força de uma linha integram e servem um determinado conjunto de relações. Nesse sentido, importa chamar a atenção não para as partes em si, isoladamente, mas para o modo como interagem entre si. “Teaching in the arts is very much concerned with helping students learn how to see the interactions among the qualities constituting the whole” (p. 76) ¹⁴⁴.

O estabelecimento de relações no processo de criação da obra não obedece a regras; implica escolhas, isto é, está muito para além da perícia técnica e exige o

¹⁴⁴ O autor serve-se de um exemplo interessante para explicar como se pode desenvolver a atenção às relações existentes. Nos museus as pessoas aproximam-se e afastam-se das obras, para poderem ver os detalhes e poderem apreciá-las no seu conjunto: “[They] move up, and then step back. What is happening here is a kind of visual analysis-synthesis relationship. The person is trying to see the details or nuances of the part and then, by moving back, how these qualities influence the whole. One might say that it’s a kind of dance in the service of sight” (p. 76).

refinamento da sensibilidade, depende de “a sense of rightness”, “a form of somatic knowledge” ¹⁴⁵.

“The body is engaged, the source of information is visceral, the sensibilities are employed to secure experience that makes it possible to render a judgment and to act upon it” (p. 201). Estas considerações podem aplicar-se a trabalhos em várias áreas, ao relato de uma experiência científica, à organização de um projecto, à escrita de um conto ou de um ensaio.

As relações estabelecidas contam com o olhar e com o “conhecimento somático”; os ajustamento feitos à imagem realizam-se com base no que se sente emocionalmente:

Body knowledge comes into being as the individual learns how to use sight to inform feeling. In this sense, each modification of the image in the course of doing a painting or drawing and its emotional consequence can be likened to a personal experiment. The efficacy of the move is known by its effects on our experience. These effects then become cues for further adjustment.
(p. 77)

No caso da pintura, o artista é levado a tomar decisões várias, que dependem do que “sente” no processo de realização da obra; é, assim, que toma determinadas iniciativas capazes de levar a relações qualitativas, para que a criação de relações posteriores seja possível. Assiste-se aqui a uma espécie de uma ligação somática com a obra, possível pelo refinamento da sensibilidade:

What such choices depend upon is judgment in the absence of rules. Indeed, if there were rules for making such choices, judgment would not be necessary. As in the scoring of multiple-choice tests, judgment would be superfluous; the optical scoring devices scores without considering alternatives. Work in the arts, unlike many other rule-governed forms of performance, always leaves the door open to choice.
(p. 77)

¹⁴⁵ Para o autor, o “somatic knowledge”, por vezes designado por “embodied knowledge”, resulta da combinação de várias experiências que envolvem tanto a mente como o corpo e todos os seus recursos: “Some images resonate with our gut, others with our eyes, still others with our fantasies; artists play with our imagination. Some visual images are essentially tactile experiences. Works of art can call upon both the ideational and any of the sensory resources we use to experience the world; the fact that an image is visual does not mean that the experience we have of it will be visual. All of us have synesthetic experiences. In a sense all these capacities for human experience are resources the artist can call upon in the crafting of the image. In the hands and mind of the artist they are avenues for communication” (p. 19).

O autor apresenta referências a confrontar: Jonathan Matthews (1994), *Mind Body, Embodied Mind: Somatic Knowing and Education*. Ph. D. diss., Stanford University; and George Lakoff and Mark Turner (1989). *More Cool Reason*. Chicago: University of Chicago Press.

A escolha, neste domínio, depende de um sentido de adequação, uma forma de conhecimento somático que, finalmente, permite ao artista chegar ao que Elliot Eisner diz ser a decisão mais difícil para o artista: “It’s done” (p. 77).

- Um propósito flexível –

O autor começa por esclarecer que o termo “flexible purposing” é da responsabilidade de Dewey ¹⁴⁶. No contexto do trabalho de Elliot Eisner, o “propósito flexível” relaciona-se com o lado da inteligência que vive do improviso e que é utilizado nas artes. A ideia central é a de que a esta inteligência encerra a capacidade para mudar de direcção, para redefinir os objectivos, no caso de surgirem opções melhores no decurso de um trabalho. Esta perspectiva não atende ao modelo proposto pelas visões dominantes da racionalidade.

Este ponto de vista aponta para uma relação dual entre o artista e o próprio trabalho, uma interacção, “the work in progress begins to look more like a conversation than a lecture. (...) Part of the joy of painting consists in the microdiscoveries that the work in progress makes possible” (p.78). Essas descobertas levam à surpresa e a surpresa, por sua vez, é uma das recompensas do trabalho nas artes.

Esta espécie de “propósito flexível” que é adoptado nas artes pode ajudar a desenvolver formas de pensamento e atitudes relativamente a problemas que emergem em outros campos.

Deixar-se levar pela surpresa, pressupõe a vontade de correr riscos, na medida em que para que a surpresa possa emergir, implica uma escolha. Quando escolhemos seguir a surpresa, optamos por um caminho incerto, sendo aqui que os esquemas que nos são familiares e as técnicas habituais se revelam ineficazes. “The easiest road to follow is to try to repeat past victories. When the arts are well taught, flexible purposing is encouraged” (p. 79).

¹⁴⁶ John Dewey (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

- O uso de materiais como um meio -

Segundo Elliot Eisner, os materiais tornam-se em um meio quando medeiam os objectivos e as escolhas que fazemos. Deste ponto de vista, transformar um material em um meio é uma conquista. “A material becomes a medium when it conveys what the artist or student intended or discovered and chose to leave”.

A utilização dos materiais como um meio pressupõe alguma competência técnica, sendo que as características de cada material nos remetem para competências e concepções diferentes, no âmbito das possibilidades e dos limites de cada material. Assim se compreende que uma criança a quem pedem para fazer uma árvore, utilizando um pedaço de barro, chegue a uma forma diferente daquela a que chegaria se lhe pedissem para a desenhar. À medida que vai crescendo, a criança vai conhecendo melhor o potencial de cada material; “when their technical skills live up to their expanding conceptions of what they want to create, the quality of their artistry increases” (p. 80).

As competências e as técnicas não podem ser vistas como processos meramente mecânicos; a sua utilização implica também o conhecimento das potencialidades e limites do meio, assim como um trabalho que envolve a inteligência e uma participação especial da percepção e da imaginação. “To think skillfully is an act of intelligence, and to modulate technique so that it serves one’s purposes requires sensitivity to nuanced qualities” (p. 80).

- Delinear a forma para criar um conteúdo expressivo -

Elliot Eisner distingue o “estético” por oposição ao “não-estético” (“the *anesthetic*”). O não estético suprime o sentimento e empobrece os sentidos. Segundo o autor, quando se fala de uma obra de arte, podemos estar a referir-nos à sua produção, neste caso, ao processo da sua criação, ou ao produto criado, a obra. A experiência estética está presente nos dois casos. O que na obra nos toca relaciona-se com o forte impacto emocional da obra em nós; a resposta está no valor da experiência estética, sendo as formas criadas o que nos toca de forma tão especial:

It's the shape they take. It's the relationships they display. Artistry consists in having an idea worth expressing, the imaginative ability needed to conceive of how, the technical skills needed to work effectively with some material, and the sensibilities

needed to make the delicate adjustments that will give the forms the moving qualities that the best of them possess.
(p. 81)

Segundo o autor, formas diferentes fazem apelo a diferentes “partes” de nós mesmos, e apresenta exemplos, como o das ilusões ópticas dos trabalhos de Josef Albers ou Bridget Riley que se dirigem à nossa parte visual, o dos nus de Peter Paul Rubens e Pierre-Auguste Renoir, cujos trabalhos apelam ao nosso lado táctil, o das imagens surrealistas de Salvador Dalí e de Yves Tanguy que empreendem jogos com a nossa mente e com o nosso sentido do que é real, o do expressionismo abstracto de Franz Kline e Jackson Pollock que apela ao poder rápido do gesto. “Our involvement in these works speaks to us in different ways, and their messages evoke responses in different aspects of our being. In a sense, their form finds its echo in our soma” (p. 82).

No caso das crianças, a tomada de consciência de que a forma pode ser manipulada para expressar sentimentos surge numa fase adiantada da infância, pelo que não se pode assegurar que uma criança em idade pré-escolar chega a determinadas formas de modo consciente e quando lhe é pedido.

- O exercício da imaginação -

Nas artes cada um pode usar os materiais para dar à forma o que quer que sirva os seus objectivos, sem que com isso seja acusado de distorcer a realidade, o que se aplica, especialmente, ao trabalho das crianças. “The man’s hair can be blue; they can tell it like they want it to be” (p. 82).

A arte dá-nos a possibilidade alargarmos os horizontes pessoais da compreensão do que é própria vida. “The enlargement of life through the arts is a powerful way to see what is lifelike”. A arte permite-nos a construção de novos esquemas, funcionando a imagem criada pela imaginação como um modelo para a reorganização da nossa percepção do mundo. “The arts provide a platform for seeing things in ways other than they are normally seen. In so doing they help us wonder, “Why not?” (p. 83) ¹⁴⁷.

¹⁴⁷ O autor apresenta um excerto de Maxine Greene sobre o poder da imaginação na mudança social. Esta perspectiva apresenta o potencial da imaginação, no sentido da construção de novas visões, do alargamento das possibilidades de escolha e de uma compreensão mais alargado do que é estar no mundo. “It may be the recovery of imagination that lessens the social paralysis we see around us and

- Aprender a enquadrar o mundo a partir de uma perspectiva estética –

O mundo pode ser visto sob diferentes perspectivas, o nosso quadro de referência enforma o que vemos, e o processo de socialização tem um papel determinante no modo como aprendemos a ver o mundo configurado de acordo com um dado quadro. Um quadro de referência define o nosso ponto de vista. Vemos o que vemos, de acordo com as referências dadas.

Na maioria dos casos, as nossas actividades perceptivas têm um carácter instrumental, ou seja, vemos com o objectivo de usarmos o que nos chega pela visão para chegarmos a algum lado ou para concretizarmos uma actividade ¹⁴⁸.

Our seeing is practical, and practical perception is not usually designed to provide delight in what is seen, to challenge our belief, or to generate questions that lead to productive puzzlement. Most of what we do when we see does not have as its primary outcome a new way to view the world. The arts, however, do this with regularity.
(p. 84)

Nas artes o objectivo é outro. Ver é mais do que explorar as qualidades; funciona como uma “leitura” dessas qualidades, conduzindo a novas maneiras de ver o mundo. A experiência estética envolve uma experiência sobre nós mesmos, sobre o que nos toca e nos move, sobre o que nos é intrínseco; trata-se de uma experiência envolvente, capaz de nos provocar um sentimento de alegria e satisfação perante o reconhecimento das qualidades da obra e da nossa qualidade de estarmos vivos, “the arts, when experienced in the fullness of our emotional life, are about becoming alive” (p. 85).

restores the sense that something can be done in the name of what is decent and humane. I am reaching toward an idea of imagination that brings an ethical concern to the fore, a concern that ... has something to do with the community that ought to be in the making and the values that give it color and significance. My attention turns back to the importance of wide-awakeness, of awareness of what it is to be in the world. I am moved to recall the existential experience shared by so many and the associated longing to overcome somnolence and the apathy in order to choose, to reach beyond”. (Maxine Greene (1995). *Imagination, Community, and the School*. In *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.

¹⁴⁸ Segundo Elliot Eisner, o quadro de referência de que partimos determina os aspectos que nos interessa seleccionar no que vemos, proporcionando diferentes tipos de experiência. “A geologist looking at the Grand Canyon sees the striations of rock as proxies for evolutionary forces for which the color changes provide information for making geological inferences. It is by virtue of these differences in rock formation that the geologist is able to read the geological surface. Seeing is epistemic; the geologist sees in terms of geological interest. But the “same” rock formations are quite a different form of experience for the real estate agent, the poet and the painter. The real estate agent reads the rock in terms of its property potential, the poet with respect to its lyric possibilities, the painter in terms of its potential for painting. Each person bringing a different frame of reference reads the so-called same image differently. (...) Part of what the arts provide are new ways of experiencing the rock” (p. 84).

Colocada deste modo, a questão de que o que vemos depende dos quadro de referência de que partimos, leva-nos a considerar a função do currículo e do conjunto de referências que proporciona. Os processos de socialização conduzem à partilha de referências comuns e à partilha de um modo de vida. Neste sentido, aos alunos são fornecidos instrumentos capazes de os levar a construir um determinado sentido para o mundo. “Educational programs that are effective both provide a variety of frames *and* develop the student’s ability to shift frames”.

Como o autor assinala, “a way of seeing is also a way of not seeing. Sense is made; it is not provided or discovered”, o que nos faz, mais uma vez, pensar sobre a importância das artes em educação (p. 85):

The arts help students learn to pay attention to qualities and their expressive content. Attention to particular qualities of, say, a rock is not a customary mode of perception, yet there is more beauty in a rock than any of us is likely to discover in a lifetime. Learning to see in the sense in which I am using the term here is learning to use a particular frame of reference. It requires, in some cases, a disregard for the label or function of the thing seen in order to pay attention to matters of form, that is, to the ways qualities are configured. (...), it requires a willingness to allow the form to inform the way we feel when we see it. Sight, in this case, is put in the service of feeling.
(p. 85).

- A capacidade para transformar qualidades da experiência em discurso ou texto -

A palavra “experiência” é aqui usada pelo autor englobando diferentes modalidades dos sentidos e a sua interação. A nossa experiência é multisensorial, ainda que predomine uma modalidade dos sentidos:

Experience is wider than sight. (...) many visual works of art may begin with sight but can be rapidly transformed into non-visual forms of experience. This process of experiencing in one sense modality qualities that are found in a different sensory modality is called synesthesia. For example, we can look at certain shapes in a painting and regard them as sharp or see an array of colors and describe them as soft. We can feel rhythmic sensations of a muscular sort in looking at paintings that seem to pulsate.
(p. 86)

Segundo Elliot Eisner, a transformação do que é experienciado em discurso ou texto é passível de diferentes abordagens e pode ser perspectivada a diferentes níveis. O autor reconhece que, em princípio, saber o que dizer, pressupõe que saibamos o que queremos considerar. Centrando-se no aspecto do conteúdo

expressivo de que, na perspectiva do autor, toda a forma é possuidora, Elliot Eisner sublinha que “if the individual is open to the work, that is, if the individual allows himself or herself to “surrender” to the work, there will be some emotional yield. Experience will have some feelingful quality” (p. 87). As qualidades de um trabalho podem ser transformadas em linguagem; a superação dos limites do “literal” na percepção permite-nos entrar no trabalho emocionalmente, através de uma atitude que é estética, antecipando possibilidades outras e vastas de compreensão, e a possibilidade de transformação:

This willingness to surrender to the work is an attitudinal characteristic of writers. The phenomenon surrendered to need not be a work of art. It can be a family, a city street, a carnival, in fact anything that one cares to address aesthetically. (...) If understanding can be conceived of as the enhanced experience of qualities so that relationships are noticed, relationships that confer upon component qualities a pervasive quality, then the arts, to the extent to which they expand such awareness, also enlarge human understanding. To be sure, the understanding I speak of is not theoretical understanding. It is a grasp of interacting relationships among distinctive qualities. When such seeing occurs it is epistemic.
(p. 89)

Esta perspectiva elucida a importância de levar os alunos a falar ou a escrever sobre o que vêem numa obra. Neste caso, os alunos libertam as emoções e a imaginação; os alunos descrevem o que vêem, mas não só; são convidados a procurar para poderem ver.

Outro aspecto interessante relaciona-se com a possibilidade de levar os alunos a pronunciarem-se sobre as obras na sua relação com a cultura de uma dada época e na sua inter-relação com várias épocas, por exemplo, sobre os valores que guiam a arte de uma dada época, como é que os trabalhos de épocas anteriores influenciaram os trabalhos que se lhes sucederam. O autor designa esta perspectiva por “understanding art as a cultural artifact”, não a limitando ao uso do material histórico como único recurso de estudo: “Contemporary motorcycles and the features of a laptop computer are also influenced by cultural values, the technology that has been developed, and the way business is conducted” (p. 90).

1.2. O que a educação pode aprender

Um das lições que as artes podem ensinar é a de que pode existir mais do que uma resposta para uma pergunta e mais do que uma solução para um problema. Elliot Eisner (1972, 1982, 1998, 1998a 2001, 2002) dá-nos como exemplo a possibilidade do desenvolvimento de certas capacidades associadas à utilização dos próprios meios, utilização essa que implica escolhas e a resolução de determinados problemas, sendo isto possível apenas se houver esse contacto directo e uma implicação do sujeito, o reconhecimento para si próprio das suas possibilidades de intervenção e de decisão, através da motivação e da livre escolha. “The arts are eye openers” (p. 9), refere o autor (2001).

A tradicional concepção de escolaridade pressupõe que o sucesso no ensino significa levar todos os alunos a dar uma única resposta certa. Em alguns casos, esta característica aplica-se adequadamente ao que se espera que os alunos concretizem, em determinados domínios, como acontece com a ortografia e a aritmética:

We want students, and we should want students, to put letters in the right order in the words that they spell (...). Children need to learn cultural conventions. Spelling is one of them. (...) Arithmetic is also taught in this manner, though it need not be. Typically, students are taught how to prove the correctness of their arithmetic solutions: if they add, they can subtract to prove their answer; if they subtract, they can add. If they divide, they can multiply; and if they multiply, they can divide.
(p. 197)

Com as artes tudo se passa de forma diferente, no que diz respeito à diversidade e variabilidade nas respostas:

The arts teach children that their personal signature is important and that answers to questions and solutions need not be identical. There is, in the arts, more than one interpretation to a musical score, more than one way to describe a painting or a sculpture, more than one appropriate form for a dance performance, more than one meaning for a poetic rendering of a person or a situation.
(p. 197)

Situando-se no campo das artes visuais, Elliot Eisner (2001) sublinha algumas das potencialidades das actividades desenvolvidas nestas áreas. Os contributos das artes, neste caso, situam-se na linha do desenvolvimento e aperfeiçoamento de formas complexas ao nível dos processos cognitivos, que

associam em si o pensamento e a emoção ao serviço do significado: “they marry thought and emotion in the service of meaning” (p. 9). O autor expõe o seu ponto de vista relativamente às escolhas e decisões implicadas nas escolhas dos materiais e no processos e técnicas envolvidos nas artes:

learning how to think within the constraints and affordances of a medium, learning to exploit the unanticipated opportunities that unfold in the course of doing a painting or a collage, making judgments about relationships that are rooted in one's own somatic experience, entertaining alternative solutions to a problem and judging their respective merits.
(p. 9)

Na vida não é possível converter os problemas com base em enunciados de resposta previsível, porque é impossível explorar a totalidade das situações reais e matematizá-las, não sendo, por isso, viável a resolução de problemas através da simples aplicação de conhecimentos acumulados. Este é um aspecto frequentemente desvalorizado nas escolas e que deveria ser considerado, pondo em questão as concepções que se orientam pelo que Elliot Eisner (2002) designa por “lessons of certainty” (p. 197).

Outra lição que o autor propõe é a de que é importante não separar, tão facilmente, a forma do conteúdo. O que se diz é suposto constituir o conteúdo; o modo como se diz, a forma. A alternativa é pensarmos que o modo como uma coisa é dita define o seu significado; a forma torna-se conteúdo:

Actors have learned this lesson well. So, too, have poets, painters, and musicians. How a historical episode is described creates a spin that influences readers' views of the episode being rendered. The interpretation of content and form is a fundamental insight that the arts reveal. That revelation is not limited to the arts; it can be manifest in any activity humans undertake.
(p. 197)

Esta ideia aplicada a disciplinas como a matemática, os estudos sociais, as ciências, por exemplo, tem implicações ao nível da importância de levar os alunos a compreender como é que a forma como uma coisa é construída afecta a nossa experiência e, conseqüentemente, como nos relacionamos com aquilo que seleccionamos e a que prestamos atenção. “It may very well be that the impact of form-content relationships on the student's experience influences his or her inclination to pursue the ideas represented in a particular field of study” (p. 198), explica o autor.

Outra lição importante associa-se à importância da imaginação e ao “refinamento” da sensibilidade. Na escola a tendência é para enfatizar a facticidade, a

correção, a linearidade, a objectividade e subestimar os processos imaginativos que caracterizam de forma significativa a vida cognitiva dos alunos nos primeiros anos de escolaridade. Importante seria incentivarmos o desenvolvimento da imaginação:

Inviting students to use their imagination means inviting them to see things other than the way they were. And, of course, this is what scientists and artists do; they perceive what is, but imagine what might be, and then use their knowledge, their technical skills, and their sensibilities to pursue what they have imagined.
(p. 199)

Uma lição importante para a educação vinda das artes é a de que “God lives in relationships”, ou, como explica o autor, que “a capacidade de uma forma artística nos tocar depende das relações que são criadas pelo artista”. O refinamento da obra, do ponto de vista do modo como as formas se relacionam, é uma das preocupações centrais de todo o artista. Preocupações deste tipo – “is this section of a painting too bold, are the colors too bright, is this section too subtle” ou “does this edge need to be sharpened or softened, is there sufficient movement in the image or is it too static? - implicam uma aprendizagem do modo como um conjunto de formas se organiza num conjunto (p. 201).

Para este tipo de juízos não existem regras, receitas, fórmulas ou algoritmos. Não existe quadro ou indicações que possam ser seguidas, sendo necessário encontrar o que o autor, com base no contributo de Nelson Goodman, assinala como “rightness of fit”¹⁴⁹. O juízo depende do sentimento, e o sentimento depende de uma espécie de conhecimento somático que nos permite determinar se a forma em questão obedece a essa característica.

A fusão total com uma actividade no seu processo de construção relaciona-se com a adopção de uma atitude estética que pode assistir às actividades artísticas ou a outro tipo de actividades humanas:

Engagement in the arts when you see it happen seems to place the individual in another world. Aesthetic satisfactions, when they develop, enable a person to lose a sense of distance and time; one seems to occupy a spaceless and timeless universe that in retrospect yields high degrees of satisfaction.
(p. 202)

¹⁴⁹ O autor refere Nelson Goodman (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, Ind.: Hackett.

A satisfação intrínseca ¹⁵⁰, no âmbito de uma dada actividade, é o único factor que nos permite predizer que uma actividade vai ser desempenhada pelo indivíduo de uma forma voluntária, ou seja, envolvendo a sua escolha. Entre o que o aluno pode fazer, e o que o aluno vai fazer, existe uma diferença substancial. “It is what a student will do, it is in the dispositional or motivational aspects of behavior, that significant consequences of schooling emerge” (p. 204). A probabilidade destas disposições virem a ser desenvolvidas, aumenta quando são asseguradas as condições que promovem a satisfação intrínseca.

Uma outra lição que as artes podem ensinar à educação é a de que é importante criar oportunidades para a aprendizagem, através da utilização de meios menos convencionais, tais como o vídeo, o filme, as formas literárias, e de outros meios capazes de servir os interesses e as aptidões dos alunos. “Literal language and quantification are not the only means through which human understanding is secured or represented” (p. 204).

Outra lição importante é a de que os objectivos devem ser encarados de uma forma flexível, no sentido de que não podem ser antecipadamente estabelecidos com um grau absoluto de certeza quanto à sua concretização. “In a sense, artistic activity is opportunistic. When new openings emerge, they are exploited” (p. 206). A redefinição de objectivos, pressupõe um processo de questionamento em curso, “an inquiry process”, como refere Elliot Eisner. As artes dão-nos exemplos vários em que existe um “flexible purposing”, como é o caso da improvisação no jazz:

Musicians, of course, are aware of the theme that is going to be addressed, but the particular forms that it takes will be a function of unanticipated emerging qualities. Flexible purposing is built into the enterprise of musical improvisation. The capacity to improvise, to exploit unanticipated possibilities, is a substantial cognitive achievement fundamentally different from the lockstep movement of prescribed steps toward a predefined goal.
(p. 206)

Outra lição importante é a de que a experiência não se toma, faz-se. Nesse sentido, é necessário procurar estar mais atento ao que se nos oferece, compassar a percepção, moldar a experiência. Em arte o enfoque está nos aspectos do mundo que nos interessam, “the arts are about savoring”. Esta qualidade pode alargar-se a

¹⁵⁰ Segundo o autor, a importância da satisfação intrínseca (“intrinsic satisfaction”) foi considerada por North Whitehead, ao reconhecer que, a maioria das pessoas acredita que os cientistas investigam para conhecer, sendo que o contrário é que é válido: “scientists know in order to inquire”. “Whitehead’s point is that the joy, for scientists, is in the journey rather than in a focus solely on the destination” (p. 203).

outros domínios, “it can be applied to the examination of ideas, to the ways in which they are manipulated and used, to the forms that they take, and to their implications” (p. 207). As ideias, independentemente das suas formas abstractas que classificamos como matemáticas, ou das formas qualitativas a que chamamos artes visuais, são entidades belas (“beautiful entities”), mas para que elas sejam experienciadas como belas, é necessária uma mente atenta e construtiva. As artes podem servir de modelo para os outros domínios que ilustram o que é essa atenção:

The places that we call concert halls, art museums, and theatres are places that are dedicated to experience; they are venues for creating the conditions in which we experience a certain quality of life, a quality generated both by the features of the object or event we pay attention to and by what we bring to it, not least of these being the kind of attitude we possess as we search its countenance.
(pp. 207-208)

2. A relação empática e de diálogo em arte e em educação

Promoting a love affair between the student and his or her work is one of our schools' most important aims.

Elliot Eisner

Uma educação artística pressupõe desenvolvimento da capacidade para comunicar e sublinhar o diálogo de cada um consigo mesmo e com os outros, a par de uma relação diferente com os objectos. A educação artística deve igualmente facilitar a construção da nossa própria compreensão sobre a compreensão das coisas, o que implica um desvendar de significados escondidos, o prazer das coisas, a compreensão das situações que resulta também do afecto, tanto quanto do intelecto. Estes aspectos, que caracterizam os nossos acordos entre nós e a vida, entre nós e os outros, deverão ser privilegiados em educação, tal como na arte.

As palavras de Alberto Giacometti (1992), “la réalité n’a jamais été pour moi un prétexte pour faire des oeuvres d’art mais l’art un moyen nécessaire pour me

rendre un peu mieux compte de ce que je vois” (p. 84), ilustram esta perspectiva. O conjunto de expectativas que este artista realiza no acto de produzir a obra de arte, poder-se-ia facilmente aplicar a um conjunto de intenções para a construção da escola e para o fazer educação:

de mieux voir, de mieux comprendre ce qui m’entoure, de mieux comprendre pour être libre, le plus gros possible, pour dépenser, pour me dépenser le plus possible dans ce que je fais, pour courir mon aventure, pour découvrir de nouveaux mondes, pour faire ma guerre, pour le plaisir? pour la joie? de la guerre, pour le plaisir de gagner et de perdre.
(p. 77)

A educação é um percurso que se vai construindo na relação eu-outro-mundo, o que supõe não o apego a princípios morais, mas uma abertura ética ao mundo e àqueles com os quais compartilhamos a nossa existência e as nossas vivências: o outro e o mundo chamam-nos e são objectos de desejo e sedução. O conhecimento que se constrói no acolhimento do outro e do mundo e na nossa dádiva ao outro e ao mundo, constitui-nos enquanto pessoas e faz emergir a capacidade de representação simbólica como fundadora da humanidade. Será nesta perspectiva que Joaquim Coelho Rosa (2001) admite que a existência da pessoa (dita “ética”) se relaciona com a sua capacidade para fazer da vida uma obra de arte.

Edgar Morin (1995), reafirmando a noção de sujeito, faz notar que o facto de poder dizer «eu», de ser sujeito, significa “ocupar um lugar, uma posição onde se coloca no centro do seu mundo para poder tratá-lo e tratar-se a si mesmo. É o que se pode chamar o egocentrismo”. No entanto, esta definição do sujeito só pode ser entendida numa perspectiva de complexidade, a concepção do sujeito deve ser complexa: a complexidade individual leva-nos a colocar no centro do nosso mundo os nossos pais, os nossos filhos, os nossos concidadãos, e se necessário a sacrificar-nos por eles, quando aí nós nos colocamos. Desta perspectiva, “ser sujeito, é ser autónomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser provisório, vacilante, inseguro, é ser quase tudo por si e quase nada pelo universo” (p. 96). A noção de autonomia está, assim, dependente de condições culturais e sociais, sendo igualmente uma noção complexa. A aprendizagem de uma linguagem, de uma cultura (suficientemente variada, para que possamos fazer as nossas escolhas entre as ideias existentes e reflectir de forma autónoma), de um saber, são condições essenciais à possibilidade de sermos nós próprios. “Portanto esta autonomia alimenta-se de dependências (...) Somos uma mistura de autonomia, de liberdade, de

heteronímia e direi mesmo de possessão por forças ocultas que não são simplesmente as do inconsciente reveladas pela psicanálise. Eis uma das complexidades propriamente humanas” (pp. 96-98).

O aspecto da felicidade, da satisfação, que está no centro da grande maioria dos debates acerca das potencialidades das artes em educação, deveria ser considerado do ponto de vista desta complexidade, da possibilidade da compreensão do mundo pela descoberta de nós, do outro e do mundo em si, da abertura de novos horizontes pela procura da nossa própria individualidade. O reconhecimento da nossa capacidade humana de entendimento do mundo e da possibilidade de construção de múltiplas visões sobre nós próprios e sobre esse mesmo mundo pode também constituir-se em prazer; podemos, por exemplo, sentir-nos felizes, porque somos capazes de ver diferente, pelo prazer da descoberta, o que pode implicar o desejo de mudança ou a vontade de permanecer como até aí. A criatividade inscreve-se neste quadro, na perspectiva de que a nossa abertura à existência depende da abertura que conseguirmos em face de nós mesmos e da integração do que nos rodeia de forma construtiva e criativa, determinando os nossos acordos com a vida, havendo sempre a possibilidade de mudarmos e de transformarmos o que está à nossa volta.

O aspecto do fascínio, do maravilhamento deve também ser considerado. Face a uma grande obra ou através de um simples relato de uma história podemos sentir-nos apenas atraídos, sentindo-nos bem, relaxados, fascinados, com um sentimento de conforto. É possível ainda que sejamos invadidos por uma sensação de plenitude, apenas porque sentimos que pertencemos ao mundo, no qual vale a pena viver e com o qual nos sentimos em comunhão, com espanto e reverência. Mas podemos também ficar simplesmente fascinados com a nossa capacidade para criar ou até reproduzir, de recriar ou de expressar ideias ou sentimentos, estando grande parte do prazer na contemplação do resultado da obra. Temos ainda a possibilidade de “saborear” o simples contacto.

Este conjunto de ideias relacionam-se com a importância da escola dever estar atenta às diferentes dimensões implicadas na construção da pessoa, nomeadamente, às que se relacionam com o desenvolvimento da sensibilidade, com o gosto pelo contacto com as pessoas e com os próprios objectos (os do mundo físico e os do intelecto) e com a satisfação pela descoberta.

Educar para a sensibilidade é uma tarefa fundamental da escola. Educar para a sensibilidade envolve o sentimento e a razão, implica o pensamento e

igualmente sensações, emoções e a capacidade própria de cada um para “sentir o acontecer” dessas sensações, dessas emoções, podendo desse processo resultar aprendizagem e transformação. Em arte, a sensibilidade não se limita às sensações (a sensibilidade pode operar na fusão das diferentes sensações), pressupondo também aprendizagem, uma aprendizagem que implica mudança naquele que sente e, assim, aprende, através da sua própria referência ao mundo e à sua própria inscrição nesse mundo. A sensibilidade é aqui entendida não tanto como a capacidade de sentir as coisas, mas como a capacidade para “sentir” a nossa sensação sobre as coisas (Joaquim Coelho Rosa ¹⁵¹). Atendendo a que a sensibilidade não se limita às sensações, pressupondo uma dimensão que coloca o que sente num contexto que implica uma construção de sentido, devemos passar a considerar que o desenvolvimento da sensibilidade envolve uma construção de sentido face à obra, face ao mundo e ao modo como nele estamos inscritos. Este ponto de vista determina uma lógica diferente de encarar as relações entre o que pertence ao domínio das artes e o que tradicionalmente nos aparece associado à escola e à educação.

A arte e a educação estética estão frequentemente afastadas de uma linha de pragmatismo, isto é, do que é útil em função de um determinado resultado, sendo este também um dos aspectos que a afastam da educação, em geral. Sendo de admitir que a arte transcende sempre a satisfação de qualquer necessidade imediata, não se pode, contudo, deixar de considerar a sua influência ao nível da definição da nossa própria relação com a vida, conforme assinala Dmitry Leontiev (2000).

A construção da pessoa relaciona-se com a capacidade para ver e compreender o mundo sob diferentes ângulos, reconhecendo sempre novas qualidades, outros horizontes e alargando permanentemente os limites da nossa compreensão. Esta compreensão constitui condição da liberdade e da dignidade (humanas), apelando ao exercício da actividade de pensamento de forma crítica e criativa. Saber, sentido e ser (pessoa) interligam-se quando se trata de arte ou de educação.

Nesta perspectiva, a arte e a educação artística entram numa linha de construção da pessoa não apenas por via do desenvolvimento da personalidade individual e da actualização de potencialidades, mas fundamentalmente por via da construção do sentido e da compreensão, como condição essencial para a abertura a um processo permanente de construção da existência. Uma educação artística

¹⁵¹ Referência a textos de trabalho pessoal, não publicados, cedidos pelo autor.

compromete a razão e a emoção, mobilizando o sentimento e o pensamento. Uma educação artística envolve processos que implicam tanto o intelecto, como o afecto, processos de escolha e decisão, fazendo apelo, para além do que define a nossa inscrição sociocultural, a uma ampla compreensão do mundo e da nossa existência humana.

Como escreve Karl Popper (1992), “o sentido da vida não é algo de oculto, que podemos encontrar ou descobrir, na própria vida, mas algo que nós próprios podemos dar à nossa vida”. Podemos fazê-lo através das nossas acções, do nosso comportamento, da nossa atitude perante a vida, perante os outros e perante o mundo (p. 126)

Um encontro com a arte deve significar sempre um diálogo e abrir os horizontes da transformação pessoal. Construir a vida em obra, passa pela possibilidade de nos construirmos, de nos darmos forma. Cabe à educação favorecer as condições para essa construção. Construir a vida em obra, pode levar-nos a associar a vida e a arte, e a existência a uma obra de arte; transformar a vida em uma obra de arte, isto é, em existência, e o meio em mundo, passa por um trabalho estético de auto-produção, de produção da própria vida e de construção de sentido, da qual não podemos dissociar toda a obra e que cabe à educação considerar. A construção de um mundo e de uma existência, só são possíveis nos humanos, porque o que os assim instaura é, fundamentalmente, um “poder-ser”, cabendo-lhes a possibilidade de uma multiplicidade de configurações (configurar-se, dar-se forma, construir-se, a partir do “inacabamento” que os definem e que são, simultaneamente, um potencial) e a possibilidade de reconhecer no que os rodeia essa mesma possibilidade (tornando o ausente em presente e o presente em outro modo de presença).

Assim, toda a educação artística deve ser necessariamente estética, embora os aspectos que marcam a produção técnica (artística) da obra estejam aqui considerados. O mesmo se aplica a toda a educação. As abordagens administrativas, institucionais, normativas visam, fundamentalmente, “as pessoas”, atendendo a pressupostos de uniformidade, orientados por critérios de natureza técnica e de racionalização de esforços, organização de estratégias e de modos de implementação, visando determinados objectivos e resultados. Em contrapartida, podemos partir para uma concepção de educação que tenha como principal finalidade a construção da pessoa. A nossa proposta sublinha o conceito de pessoa, do ponto da valorização da sua dimensão estética e ontológica, sublinhando a

possibilidade de abertura permanente ao processo de construção da existência, com sentido e pelo sentido e valorizando a liberdade e a dignidade humanas. Este foi o tema central que marcou a construção da nossa abordagem sobre o problema da inscrição das artes em educação e do reconhecimento das suas potencialidades, antecipando os desenvolvimentos que nos permitem relacionar a educação com o processo de desenvolvimento pessoal e humano.

3. A educação como matriz do processo de desenvolvimento pessoal e humano

*I'll see it when I believe it.
Hedley Beare e Richard Slaughter*

What has been recognized – a lesson the arts teach – is that the choice of an approach to the study of the world is a choice of not only what one is able to say about that world, but also what one looks for and is able to see.

*Education is the process of learning how to invent yourself.
Elliot Eisner*

A sociedade actual espera que a escola prepare para a vida, para além de dever preparar os alunos para um bom desempenho na vida profissional. Novas expectativas foram criadas em torno da escola, nomeadamente, a de ser capaz de substituir a família em funções que lhe competiam tradicionalmente, tais como as de ocupar os tempos livres de forma construtiva, orientar os jovens no estudo, organizar um conjunto de normas de conduta e de rotinas para o quotidiano. Algumas destas expectativas foram surgindo espontaneamente, à medida que a própria sociedade não foi conseguindo encontrar resposta para as suas próprias necessidades, devido, entre outros factores, aos grandes desafios e avanços que a própria sociedade tem dificuldade em acompanhar, à massificação das ideias e dos gostos, à desindividualização, à desagregação da família e do próprio conceito de família, às grandes incertezas e à fragmentação dos conjuntos edificados de valores, que, durante décadas, a orientaram.

A educação, em geral, depara-se com os compromissos que lhe advêm das expectativas da própria sociedade. As garantias de desenvolvimento, de bem-estar e progresso social surgem-nos directamente ligadas a este tipo de expectativas. A importância crescente dada ao conhecimento e ao domínio das novas tecnologias são alguns dos aspectos que caracterizam as preocupações actuais da escola e da educação. Em particular, o reconhecimento de que as tecnologias vieram criar novas condições ao nível das relações individuais, na sociedade, e das relações humanas conduziu à necessidade de educar para os valores, para o ambiente, para a cidadania, a par da necessidade de educar para as tecnologias. Uma educação artística entra também nesta linha e caracteriza-se, em alguns casos, por uma dimensão de mais-valia ou valor de salvação. Este tipo de perspectiva e a ideia de que as actividades ligadas às artes constituem desvios ou têm um carácter acessório ou complementar podem, como analisámos anteriormente, conduzir a uma certa desvalorização das artes e da educação artística.

Um novo quadro foi ganhando forma, passando a considerar-se que de nada vale acumular conhecimentos se não fizermos uso de uma inteligência geral, capaz de compreender a complexidade das situações, de questionar, de propor novos problemas e de gerir um conjunto de soluções ou encontrar a solução adequada, em face de uma dada situação ou problema, sendo isto válido tanto para situações de estudo, como da vida profissional ou do quotidiano. Acresce a estes aspectos a importância de sabermos estar com os outros, de sermos capazes de gerir relações e conflitos, adoptando uma atitude crítica e construtiva, sabendo fazer valer os nossos pontos de vista, quando a sua pertinência assim o justifica.

Neste sentido, devemos sublinhar o potencial das artes e da educação artística relativamente a uma nova concepção de escolaridade progressivamente mais afastada da ideia de divulgação de um capital de conhecimentos adquiridos e a preservar, da difusão massiva de normas de conduta e de valores, defendendo antes a criação de condições para o desenvolvimento da actividade do pensamento, para o exercício da consciência e uso de uma inteligência, permitindo a formulação e resolução de problemas essenciais, a contextualização dos saberes, a compreensão da complexidade do mundo.

Uma escola voltada fundamentalmente para a pessoa entra numa linha de invenção, que, nem sempre, se coaduna com as expectativas e com a capacidade de aceitação da maioria dos intervenientes educativos. O que está em jogo é uma escola que tem que admitir a hipótese de falibilidade e estar apta a conviver com toda

a complexidade de uma perspectiva que valoriza, a par da indispensável vertente científica e técnica, também a vertente humana, dispondo-se a alcançar a compreensão dessa complexidade. A escola deverá, então, talvez questionar-se acerca das suas finalidades.

Dmitry Leontiev (2000) é um dos autores de referência que considera, na linha da psicologia, que o que afasta a educação artística da educação em geral é precisamente o carácter que lhe confere como função primordial o desenvolvimento pessoal, em lugar de uma intervenção ao nível do processo de socialização. Este autor sublinha a importância da arte ao nível do estabelecimento de relações mais flexíveis e adaptadas com o mundo e com a vida, assinalando o aspecto do diálogo que a caracteriza, com implicações ao nível do processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal e da personalidade, mais do que da adaptação social.

Alain Touraine (2001), na perspectiva da sociologia, situa a escola numa linha que a aproxima, em primeiro lugar, da construção do sujeito, excluindo a possibilidade de a ver orientada basicamente para a sociedade ou para o saber, o que colocaria em “evidência a oposição entre a escola para a sociedade e a escola para o sujeito” (p. 37). O autor faz notar que a escola deve centrar-se no aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito, e funcionando o conhecimento como um elemento fundamental nesse processo. Ser sujeito é ser capaz de olhar de si para si, e de, assim, desenvolver a sua consciência, criando, deste modo as condições para poder tornar-se de sujeito em actor e poder intervir a nível social. O autor sublinha o papel da arte na procura da individualidade e da autonomia indispensáveis à construção do sujeito, através das possibilidades da construção de um olhar sobre o mundo e de um olhar sobre esse olhar que a arte oferece.

Para Edgar Morin (2001), a educação é o garante da condição humana, do que verdadeiramente nos define como humanos, devendo conduzir ao desejo de compreensão humana do que nos rodeia, no nosso dia-a-dia, em face do reconhecimento, sempre passível de alteração, da complexidade da realidade. A educação tem, para Edgar Morin (1999a), um papel fundamental relativamente à nossa condição de cidadão e à definição do modo como participamos na construção do mundo: “l'Éducation doit contribuer à l'auto-formation de la personne (apprendre et assumer la condition humaine, apprendre à vivre) et apprendre à devenir citoyen” (p. 71). Esta concepção ampla de educação põe a tónica na auto-formação, do ponto de vista da construção da própria vida e do nosso lugar na existência e na sociedade.

Edgar Morin (1999a) encara a reforma do pensamento, e consequentemente a reforma do ensino, nesta linha, fazendo sublinhar que o importante é formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas do mundo em que vivemos, o que requer determinadas competências e uma construção global do conhecimento assente na capacidade de “religar” tudo aquilo que se relaciona com a condição humana:

Le développement d'une démocratie cognitive n'est possible que dans une reorganization du savoir, laquelle appelle une réforme de pensée qui permettrait, non seulement de séparer pour connaître, mais aussi de relier ce qui est séparé, et où ressusciteraient de façon nouvelle les notions broyées par le morcellement disciplinaire: l'être humain, la nature, le cosmos, la réalité.
(p. 118)

Adalberto Dias de Carvalho (2001) define a educação como “concepção, interrogação, transgressão e estremecimento do e pelo sentido” (p. 49). Para este autor a educação é garante da liberdade e da dignidade humanas, em face da situação do mundo actual, o que abona a favor de uma relação complexa com o mundo (cognitiva, ética, estética e afectiva), apenas possível através da reflexividade e do pensamento.

Segundo Teresa Ambrósio (2001), a capacidade para contextualizar, reflectir, de interrogar o saber, ou a partir do saber, depende da capacidade de interrogar em si mesmo, daquele que aprende e conhece, entendido como ser uno e singular, e simultaneamente global, um ser inteligente e afectivo. Esta capacidade depende, por sua vez, do que podemos chamar educação, entendida em sentido lato, entrando na linha do desenvolvimento pessoal e cultural ¹⁵².

¹⁵² Teresa Ambrósio (2001) refere que “a compreensão humana do que se conhece funda-se não apenas sobre a Ciência mas também sobre a Filosofia, a História, a Literatura, as Artes. Sobre o alargamento da consciência e do conhecimento de si” (p.48), tal como apresentámos no início do estudo. A mesma autora releva também a perspectiva de Hominização do conhecimento defendida por Adalberto Dias de Carvalho. Este autor (2001) propõe a “identificação do conhecimento como relação do Homem com o mundo – incluindo-se aqui o meio natural, social e cultural –, bem como consigo mesmo”, a “afirmação da multidimensionalidade do conhecimento em termos das diferentes vias que o constituem, desde os conhecimentos científicos até aos conhecimentos do senso comum”, a “confrontação positiva do conhecimento com os seus próprios limites e reconhecimento da importância concomitante, nomeadamente, das relações estética, afectiva e ética, a “caracterização da tensão paradoxal entre a tendência para a sobrevalorização de uma progressiva ampliação do conhecimento e a presença interpelante da reflexividade e do questionamento do pensamento”, a “aceitação crítica do paradigma da complexidade enquanto o mesmo não se encerra em qualquer forma de reducionismo paradigmático (...)”, assim como a “ponderação acerca dos riscos de redução da aprendizagem a um slogan ou a um ideograma que, através do triângulo sociedade da informação e da comunicação – sociedade do saber – sociedade da aprendizagem, consume a ideologia da globalização pela via do cognitivismo” (pp. 35-36). Adalberto Dias de Carvalho sublinha que Edgar Morin nos recorda que “o conhecimento complexo não se identifica com a manipulação, sendo antes seus objectivos primordiais, precisamente, pensar, meditar, relacionar-se com os seres”.

Finalmente, e apontando para uma linha que definitivamente relaciona a educação artística com a possibilidade de construção da pessoa, diríamos, como Adalberto Dias de Carvalho (2001): “É, pois decisivo que a reflexividade e o questionamento entrelacem o processo de aquisição de aptidões cognitivas de forma a que os limites do meio não sejam ditados apenas a partir do sentido que os entes, as instituições e as organizações, que o estruturam, dinamizam e integram, têm para as necessidades humanas” (p. 49). E um dos perigos da modernidade é precisamente poder pensar-se que existem limites para o conhecimento, obedecendo a critérios e a dogmas ditados pelo próprio conhecimento. O risco está no impedimento de que, pelo conhecimento, se desenvolva o pensamento, o que deve levar-nos a questionar, a relação entre conhecimento e educação, o que significa questionar a natureza do próprio conhecimento e da própria educação e “denunciar a escola como a instituição que tradicionalmente condensa a implicação de ambos os domínios” (p. 39).

Uma educação é necessariamente estética, porque está implicada na construção da pessoa, na sua dupla aceção: indivíduo no social, mas fundamentalmente “pessoa”, capaz de se afirmar pela sua liberdade e dignidade, consciente do seu lugar no mundo e de construir sentido. A educação deve apostar fundamentalmente nesta dimensão. Adalberto Dias de Carvalho sublinha a importância das “questões do sentido” ligando-as às “experiências de liberdade” que se fundam no “uso da acção e da palavra, para tomar posição, julgar o sentido e transformar o mundo” (p. 49).

Se considerarmos que o estético aponta, não para um ideal de beleza, mas para uma concepção ampla de humanidade: o mais “conforme a natureza humana”, podemos passar a comprometê-lo numa linha de educação que sublinha a importância da construção da pessoa na sua globalidade. O que declara o artístico como estético, neste caso, é a marca profundamente humana que a obra traz em si, e que resulta, na obra, em tudo aquilo que ela transporta em si de concepção e prazer. Talvez possamos falar aqui em “plasticidade”, atendendo à multiplicidade de configurações e transfigurações possíveis que caracterizam a o encontro com a obra ou a sua produção. Podemos aqui usar as palavras de Jacob Bronowski (1983). “não é a coisa feita que é bela. Se gostamos dela é porque revivemos a impetuosa

Esta atitude contrasta com o pensamento que privilegia a simplificação. A “ilusão da adequação do espírito às coisas” está na base da “«impressão de que o mundo é totalmente pensável, quer dizer digerível pelo espírito»” (cf. 1991, 29). Esta perspectiva “subalterniza as contradições do pensamento e o mistério do mundo” (p. 47)

liberdade de a fazer. A beleza é o subproduto do interesse e do prazer da escolha de acção” (p. 51).

Produzir a vida é também dar-se forma, configurar-se, construir sentido e aprendizagem. A própria produção da vida (existência humana) pode, deste ponto de vista, ser estética. O que temos vindo a debater para a arte pode aplicar-se à educação.

Uma concepção ampla de educação valoriza as escolhas e, por isso mesmo, a responsabilidade, e daí, a liberdade e dignidade humanas. O que caracteriza a “pessoa” é a possibilidade de liberdade; o alargamento e re-criação permanentes da compreensão são condição dessa liberdade. A liberdade permite ao homem afastar-se do domínio da necessidade que se impõe aos outros seres vivos. Poder ou não escolher, ser isto ou aquilo, estão para além da necessidade de resposta a estímulos ou imposições em face da necessidade de sobrevivência; implicam inteligência, sendo que este tipo de inteligência é específica e única do homem, porque envolve tanto o intelecto como o afecto. Compreender “humanamente” antecipa a possibilidade da compreensão da complexidade da natureza e do mundo; compreender “humanamente” é condição de liberdade. Desenvolvimento pessoal e desenvolvimento humano interseccionam-se.

Uma educação artística não pode limitar-se à perspectiva do auto-conhecimento, sublinhando o valor cognitivo das artes como condição de libertação, a dimensão personalizante e a dimensão interior-subjectiva como fundamentais para a construção da identidade e para uma visão de plenitude e harmonia com o exterior, garante ainda de determinados valores a preservar individualmente e do ponto de vista sociocultural. O que devemos sublinhar, tratando-se do valor cognitivo das artes, é esta possibilidade de construção do conhecimento sobre o mundo e da nossa referência a esse mundo.

O conceito de cultura deve apontar neste sentido, de acordo com uma perspectiva historial, evolutiva: “Humans, of all living species, have the distinctive, if perhaps not the unique, ability to create a culture through which those in their community can grow. Humans can leave a legacy” (Elliot Eisner, 2002, p. 3). A *literacia* pode, aqui, ser entendida na perspectiva apresentada por Maria do Céu Roldão (2003), “no sentido do domínio funcional de diversos instrumentos de conhecimento e de cultura” (p. 75).

Elliot Eisner (2002) avança com duas perspectivas para o termo “cultura”, reconhecendo que se supõe existirem centenas de definições. Do ponto de vista

antropológico, a cultura é um modo de vida partilhado; do ponto de vista biológico, a cultura é “a medium for growing things” (p. 3). Estas perspectivas aplicam-se à escola:

Schools, I believe, like the larger society of which they are part, function as cultures in both senses of the term. They make possible a shared way of life, a sense of belonging and community, and they are a medium for growing things, in this case children's minds.
(p. 3)

Deste ponto de vista, é possível ligar a educação à cultura, sublinhando o valor das experiências e o papel das artes:

How schools are organized, what is taught in them, the kind of norms they embrace, and the relationship they foster among adults and children all matter, for they all shape the experiences that students are likely to have and in the process influence who children will become. Experience is central to growth because experience is the medium of education. Education, in turn, is the process of learning to create ourselves, and it is what the arts, both as a process and as the fruits of that process, promote.
(p. 3)

Maria de Fátima Pombo (1995) interroga-se acerca das relações entre a educação e uma nova ordem da humanidade e a consequente procura de uma nova ordem das coisas. Recuperando as palavras da autora – “conservando a evidência da referência da dignidade humana como regra de ouro, o que podemos afirmar acerca da finalidade da educação?” (p. 194) –, e considerando ainda que “contemporânea é a pergunta pela compreensão das condições de existência do ser humano, num mundo marcado por uma facticidade opaca e por um quotidiano banal”, um mundo em que o “ser humano se banaliza”, domínio da «tagarelice», a perda de universos de interioridade, a vertigem do alheamento”, diríamos, como a autora, que o “restauro e a renovação se impõem com veemência” (pp. 208-209).

Investir na educação faz todo o sentido, uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência do que nos define como humanos e da compreensão, levando-nos a procurar e a construir as linhas orientadoras para a aprendizagem e para a vida. A educação afirma-se, definitivamente, como matriz essencial do processo de desenvolvimento pessoal e humano.

Nota Conclusiva

“Criar” é “inventar novidades eficientes”, sendo que “eficientes” significa aqui “para qualquer fim que nos proponhamos” ¹⁵³. Nesta perspectiva, e sendo o fim em vista de largo alcance e a dignidade humana o critério máximo para avaliar todas as criações humanas, incluindo a arte, a ciência e a técnica, haverá que pensar em inventar para estas áreas “novidades eficientes” no sentido indicado. A educação, em geral, enquadra estas áreas, pelo que há que repensá-las, no sentido dos seus contributos, considerando os fins em vista, ou seja, a liberdade e dignidade humanas.

Deste ponto de vista, interessa-nos considerar o que poderão ser as novidades eficientes em educação e em educação artística. Partindo do princípio que os fundamentos de uma educação artística podem fundamentar a educação, consideramos como essenciais dois dos seus contributos, ou seja, proporcionar o desenvolvimento da compreensão e da capacidade criativa e facilitar a possibilidade de nos tornarmos mais solidários ¹⁵⁴.

A compreensão é possível com base na ciência, na literatura, em diferentes áreas, incluindo a das artes, sendo que o fundamental é a possibilidade de alargamento da nossa consciência, do nosso conhecimento sobre nós próprios e o que nos rodeia, numa perspectiva de complexidade. Compreender “humanamente” antecipa a possibilidade da compreensão da complexidade da natureza e do mundo, fundando uma concepção de conhecimento que se afasta da ideia de conhecimento como repertório, como conhecimento edificado, ao longo dos tempos. Compreender “humanamente” é condição de liberdade.

Esta perspectiva questiona toda a tendência para a reprodução e acumulação de conhecimentos, apoiada na transposição didáctica. Esta situação implica, além disso, uma relação complexa com o mundo, uma relação cognitiva, mas igualmente afectiva, ética e estética, fundada na construção de uma grande multiplicidade de olhares, de dúvidas, perplexidades e novos sentidos para os constrangimentos que, em nome da liberdade e da dignidade humanas, há que procurar superar.

¹⁵³ Cf. José Antonio Marina.

¹⁵⁴ No fundo, o que se aproxima das noções de “*awareness*” e “*human understanding*”, propostas por Elliot Eisner (2002).

CONCLUSÃO

Nesta Parte concluímos que a abordagem das competências na sua relação com a construção da pessoa vem esclarecer a importância de uma educação artística, apontando para três argumentos importantes a favor das artes em educação. Em primeiro lugar, esta abordagem fundamenta a perspectiva pedagógica da intervenção das artes em educação. Em segundo lugar, apresenta a possibilidade de transferência destas competências para outras situações e contextos de vida. Finalmente, admite o papel dos afectos, tanto quanto o do intelecto, na construção do conhecimento, do intelectual e do sensível, na construção do que somos e dos nossos acordos com o mundo. A sensibilidade, como registo importante da inteligência, está fortemente implicada na mobilização e desenvolvimento de competências transversais/estéticas e, portanto, na construção do nosso conhecimento (=compreensão) e do conhecimento de nós mesmos.

Estas competências envolvem operações mentais complexas e mobilizam a actividade do pensamento. Não sendo absolutamente essenciais para a vida prática, nem determinantes nos domínios do teórico, estas competências são importantes, na medida em que permitem estabelecer relações imprevistas e, à partida, imponderáveis entre situações, objectos, acontecimentos e pessoas, alertando-nos para aspectos omitidos ou, de um outro modo, nunca vistos. Estas competências facilitam, além disso, uma relação com os aspectos da vida prática e da esfera do conhecimento fundada na empatia e no diálogo.

Do ponto de vista da intervenção pedagógica das artes no processo educativo, uma abordagem por competências permite-nos fundamentar este tipo de intervenção, considerando que as artes se afirmam no conjunto de todas as disciplinas, no sentido de que proporcionam conhecimento e compreensão, devendo fazer parte do conjunto de disciplinas ditas intelectuais. A abordagem das artes em educação com base nas competências transversais, que estas ajudam a desenvolver, questiona ainda as pedagogias tradicionais, no sentido em que sublinha que da realidade há que seleccionar os aspectos que mais nos interessam para os fins em vista, mas que é preciso seleccionar não só os fins em vista, como também os pontos de vista adoptados, o que constituiu uma dupla dialéctica que envolve os fins e os pontos de vista, tornando-os interdependentes. Esta perspectiva apresenta novas possibilidades ao nível da aprendizagem, apontando para novos modelos que

há que repensar. O sujeito tem aqui uma nova centralidade, como sujeito da sua aprendizagem e sujeito da sua própria vida. A escolaridade e a educação defrontam-se com uma nova perspectiva que aponta não tanto para o que deve ser ensinado, mas sobretudo para o como é que deve ser ensinado e em função do quê e de quem deve ser ensinado.

Finalmente, o reconhecimento de uma intervenção pedagógica das artes em educação apresenta a importância de todas as áreas disciplinares e a sua interdependência, pondo em evidência os contributos das artes, os conhecimentos e saberes específicos destas áreas, o conjunto de capacidades e atitudes que envolvem a relação com as artes, constituindo todos eles recursos que podem ser transferidos e utilizados em uma multiplicidade de contextos e situações e em todas as áreas do conhecimento e acção humanos.

A ideia central, que unifica o debate em torno da relação entre educação artística e competências transversais, é a de que estas competências pessoais, transversais, estéticas, estão amplamente implicadas na construção da pessoa. Uma educação artística compromete a razão e a emoção, mobilizando o sentimento e o pensamento. Para além de conhecimentos relacionados com as técnicas e com os métodos, assim como determinadas competências específicas, a educação artística envolve processos que implicam tanto o intelecto, como o afecto, processos de escolha e decisão, fazendo apelo a uma ampla compreensão do mundo e da nossa existência humana. Podemos, aqui, falar de um conhecimento que é mediado pela nossa percepção do mundo e, simultaneamente, funda a nossa condição no mundo. Nesta perspectiva, a arte e a educação artística entram numa linha de construção da pessoa não tanto por via do desenvolvimento da personalidade, mas fundamentalmente por via da construção do sentido e da compreensão, como condição essencial para a abertura a um processo permanente de construção da existência.

Vimos como o conceito de “pessoa” se relaciona com a ideia de “pessoa humana” que, pelo conhecimento progressivamente mais vasto sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta, é capaz de se transformar e de transformar. Esta perspectiva apresenta uma concepção ampla de educação que se liga à ideia de desenvolvimento como matriz essencial do desenvolvimento humano. A pessoa é, então, “sujeito” da sua própria formação e “sujeito” da sua própria vida; é capaz de se auto-produzir, de transformar o meio em mundo e a vida em existência, podendo, a cada momento, transformar e transformar-se. A construção de si é a finalidade em si

mesma que impele o homem no sentido da sua construção. O desenvolvimento humano vive de constantes (des)equilíbrios, de processos de integração e desintegração que, num movimento complexo, instauram o humano, a sua autodeterminação e a sua condição de possibilidade.

Aprendizagem e mudança interligam-se quando falamos em arte; aprendizagem e mudança são duas das principais funções inerentes a uma concepção de educação que privilegie a liberdade individual e a dignidade humana. A liberdade de cada um de nós estará não tanto na possibilidade de cada um se expressar livremente, mas sobretudo na possibilidade de ser ele próprio a compreender o mundo, de comunicar e de se projectar e de, assim, se transformar. A construção da pessoa liga-se, então, ao desenvolvimento e actualização de todas as suas potencialidades, num universo onde se definem de forma dinâmica e complexa múltiplas condições do desenvolvimento humano. Para além das condições de natureza económica, política, social, o desenvolvimento humano subscreve uma relação que integra a pessoa enquanto sujeito da sua aprendizagem e sujeito no mundo, autor da sua própria vida e do seu processo de construção. Esta perspectiva leva-nos a encarar a educação como instância de desenvolvimento pessoal e humano que há que repensar.

CONCLUSÃO GERAL

O problema central do estudo foi o da relação entre as potencialidades de uma educação artística, podendo favorecer o desenvolvimento de competências transversais, e o desenvolvimento global dos alunos, do ponto de vista da construção da pessoa, num mundo em transformação.

Uma das conclusões gerais foi a de que existem múltiplas perspectivas sobre o valor e as potencialidades das artes em educação, de acordo com as expectativas de quem se ocupa destas áreas, quer do ponto de vista das práticas, quer a nível teórico e dos resultados da investigação, assim como das orientações técnico-normativas, e, consoante as tendências que enformam os contextos da sua inscrição, no domínio do pessoal, do político, do social, do económico, do educativo.

A uma fase em que predominaram as visões “expressionísticas” sobre as artes e as perspectivas sobre os contributos das artes em educação, fundamentalmente apoiadas em teorias vindas da psicologia relacionadas com o desenvolvimento pessoal, visando o desenvolvimento da personalidade individual, o bem-estar e a satisfação pessoal, seguiram-se múltiplas versões, desdobradas entre visões mais ou menos influenciadas pelas potencialidades da educação para as emoções, para os valores e outras visões, mais interessadas nas implicações das artes ao nível do desenvolvimento cognitivo, ao nível dos processos de aprendizagem e da relação com o estudo, em geral. Mais recentemente, um novo conjunto de preocupações, vindas das próprias sociedades e dos respectivos sistemas educativos, projectou nas artes em educação novas potencialidades, principalmente apoiadas na ideia da importância do desenvolvimento criativo dos indivíduos e da compreensão dos contextos culturais de pertença, como condição de desenvolvimento dessas sociedades, assim como no reconhecimento da sua influência ao nível do desenvolvimento de certos aspectos ligados à multiculturalidade, podendo a diversidade cultural e o entendimento do seu potencial serem factores importantes no contexto da sociedade dita global e factor de congregação e entendimento no mundo.

As expectativas relativamente ao valor das artes, em especial em sociedade e em educação, são contrariadas pelo carácter complementar, acessório que acaba por lhes ser reconhecido nas práticas. A esta indefinição relativamente ao valor das

artes associa-se a polissemia e a polivalência encontradas para os conceitos de arte e de estética, assim como para o de educação artística.

A tendência para a estetização na sociedade actual e, paralelamente, a tendência para a estandardização dos gostos e conseqüente massificação das escolhas, por um lado, justifica a importância de uma educação artística/estética, por outro lado, dificulta os desenvolvimentos nas áreas respectivas, dado que na escola prevalecem os modelos que a própria sociedade favorece, sendo fraco o investimento nas actividades que levam os alunos a pensar, a questionar e a tomar uma posição crítica em face do que se lhes apresenta.

Num modelo alternativo, a escola deveria levar os alunos a pensar, a considerar os diferentes aspectos da realidade, sendo capaz de seleccionar os mais relevantes, a questionar-se, a colocar e encontrar diferentes soluções para os problemas, escolhendo as mais adequadas, a compreender os contextos e situações na sua complexidade, fazendo uso da inteligência e mobilizando nesse sentido os conhecimentos e competências adequados. O desvio da escola deste tipo de preocupações justifica também, em parte, a sua fraca vocação para os domínios das artes.

O potencial das artes em educação tem o carácter de complemento e a marca da ideia de que a arte pode funcionar como alternativa, tratando-se de situações desviantes, nos casos de insucesso escolar, difícil inserção, dificuldades cognitivas reconhecidas, alterações de personalidade, situações estas para as quais o ensino tradicional e o conjunto de disciplinas consagradas não encontra resposta adequada.

Este conjunto de problemas relativamente ao papel das artes em educação e às principais linhas que orientam a sua inscrição na educação formal, levaram-nos a desconstruir e a procurar uniformidades, orientando-nos na compreensão dos diferentes pontos de vista, a fim de percebermos se seria possível ou não outro tipo de relação; pareceu-nos ainda que seria possível questionar a própria concepção de educação e uma concepção de escolaridade excessivamente padronizada e orientada para uma perspectiva de ensino, mais do que de aprendizagem, em que os conhecimentos estão organizados de forma compartimentada, por disciplinas, e são usados de acordo com uma perspectiva que visa a sua aquisição de forma isolada e descontextualizada, baseada na repetição.

Os discursos sobre as competências e sobre a sua importância para a formação e desempenho dos indivíduos têm-se multiplicado em educação,

acompanhando algumas das preocupações da própria sociedade. As competências devem ter um papel determinante ao nível da definição dos percursos de vida pessoal e profissional, cabendo à escola ensiná-las e desenvolvê-las. Este aspecto está na base de algumas falsas interpretações e mal-entendidos acerca das competências. As competências não se ensinam, nem são conhecimento; podem ser mobilizadas e desenvolvidas em diferentes situações, em diferentes contextos e ao longo da vida; funcionam elas próprias como recurso no processo de construção do conhecimento e da pessoa e mobilizam outros recursos, entre os quais os conhecimentos, capacidades e atitudes.

A abordagem que escolhemos partiu de uma definição de competência construída com base em diferentes contributos, dos quais seleccionámos os aspectos que nos interessaram para a nossa construção. As competências transversais, no sentido em que as definimos, como pessoais e estéticas, acompanham o processo de construção do conhecimento, sendo a sua mobilização e desenvolvimento essenciais no processo de construção pessoal e na definição do percurso de formação e de vida.

A construção da pessoa é considerada como o desígnio central de toda a educação. Este ponto de vista levou-nos a questionar o carácter da própria educação, os seus objectivos e finalidades, tendo concluído que toda a educação deve ser artística. Uma escola com arte, no sentido comum do termo, o de integrar as artes, e no sentido amplo do termo, o de ser artística, assumindo-se como multidisciplinar, multifacetada, aberta às mudanças e a um campo vasto de possibilidades, é uma escola de possibilidades, sendo que sem uma educação artística não chega a haver educação. Esta visão – a de uma escola artística – revelou-se nas conclusões, mas esteve, desde o início, na linha de toda análise e debate acerca das potencialidades da educação artística e das linhas gerais que dão centralidade à construção da pessoa em educação.

A educação é ainda discutida como matriz do desenvolvimento humano. As disciplinas ligadas às artes visam o conhecimento e a compreensão (como todas as disciplinas ditas académicas), o que explica o potencial das artes em educação e justifica os contributos das áreas das artes, no sentido da liberdade e dignidade humanas que toda a educação deve procurar assegurar como condição do próprio desenvolvimento humano.

Atendendo aos aspectos abordados, indicamos, seguidamente, as principais linhas que fundamentam as relações que estabelecemos, mantendo presente o

objectivo central da investigação, que foi o de compreender e relacionar as potencialidades da educação artística, na perspectiva do desenvolvimento de competências transversais e da construção da pessoa.

Cada um dos grandes grupos, que, em seguida, apresentamos, decorre das conclusões a que chegámos para cada um dos objectivos específicos, em cada uma das três Partes do trabalho, e de acordo com os três domínios previamente definidos:

- O da abordagem das artes, da estética e da educação artística, do ponto de vista da literatura em geral e da documentação de natureza administrativa, de orientação e referência, como campo de estudo e da articulação das múltiplas versões com base no quadro teórico e referencial construído; a esta abordagem para além do carácter descritivo, assiste um carácter argumentativo e crítico que funda a apresentação dos nossos pontos de vista, mantendo presente a possibilidade de apresentação de uma nova proposta capaz de relacionar educação artística e competências transversais, apontando para a linha, previamente definida, que é a da construção da pessoa.

Com base na análise de diferentes documentos provenientes da legislação, da fundamentação de projectos, de documentos com carácter de referência e de outras orientações e pareceres sobre a educação artística, pudemos concluir que quer em Portugal, quer em outros países europeus, se têm evidenciado múltiplas expectativas no que diz respeito aos papéis das artes em educação. Recentemente, grande parte destas expectativas decorrem da configuração dos novos contextos sociais, económicos, políticos, que cabe à educação e à escola acompanhar, preparando os alunos para fazer face aos desafios presentes e futuros. As características dos novos contextos evidenciam a importância de munir os indivíduos de um conjunto de recursos intelectuais diversificados, de novas competências, desenvolvendo uma atitude equilibrada em face do mundo e no âmbito das sociedades em que vivem, devendo estas, por sua vez, estar preparadas para enfrentar os desafios e potencialidades da contemporaneidade, tirando deles o melhor partido. A importância da criatividade resulta, em grande medida, da necessidade de formar indivíduos críticos e criativos, capazes de fazer frente a novos desafios, contribuindo para o avanço das sociedades. Os contributos de uma educação artística são ainda reconhecidos, no sentido do desenvolvimento do

potencial individual para enfrentar a mudança, assim como do desenvolvimento da identidade cultural e do sentimento de pertença a uma dada comunidade, salvaguardando os aspectos da diversidade e da multiculturalidade como marca do mundo actual.

Em termos da sua inscrição curricular, a importância de uma educação artística tende a afirmar-se de um ponto de vista que a coloca em situação de complementaridade relativamente às outras disciplinas. Tanto a vertente curricular como uma vertente extra-curricular apontam para a possibilidade de desenvolvimento de projectos e actividades relacionados com as disciplinas, assim como de outro tipo de iniciativas, implicando a comunidade escolar e a restante comunidade de pertença. A criatividade é apresentada, neste contexto, como condição de abertura a novas experiências, visando uma motivação e segurança progressivas, com implicações ao nível da relação com o estudo e com a aprendizagem, assim como ao nível das relações interpessoais.

No geral, apesar das múltiplas potencialidades que são atribuídas a uma educação artística, não se lhe reconhece ainda o estatuto reservado às disciplinas ditas intelectuais, do ponto de vista da sua inscrição na educação formal. Esta observação decorre da análise dos documentos, cujas orientações e recomendações denotam um esforço, com vista a uma integração curricular fundamentada das áreas das artes e à consagração de um estatuto para estas áreas semelhante ao das áreas tradicionalmente consagradas no currículo. Este aspecto é significativo, na medida em que podemos inferir que, se por uma lado, esta tendência resulta do facto de as artes terem um estatuto desvalorizado, por outro lado, reforça o carácter tendencial desta desvalorização, tal é a multiplicidade de argumentos e a diversidade com base num mesmo tipo argumentação. Além disso, continua a sublinhar-se a ideia da importância das artes como reforço positivo relativamente às outras disciplinas, o que, podendo funcionar como um argumento significativo a favor das artes, contribui também para salientar o seu carácter subalterno e de complementaridade.

- O da abordagem das múltiplas conceptualizações e formulações teóricas em torno das competências e da problemática da sua relevância em educação e ao nível da definição dos percursos de vida pessoal e profissional; a proposta apresentada avança com uma definição de competências transversais que são também pessoais e estéticas, por via da nossa inscrição no mundo, podendo ser determinante para a definição do

que somos, do modo como entendemos, a vida, o mundo, a relação com os outros e com o que nos rodeia, para os nossos projectos de definição pessoal e de vida.

As competências transversais à vida pessoal, escolar e profissional, aplicando-se a todos os contextos e situações de vida, são também estéticas. Estas competências relacionam-se com os nossos olhares, concretizando-se no modo como os utilizamos e transpomos, de forma criativa, na construção do nosso conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos. O conhecimento assim construído é mediado pelos sentidos, organizado pelo pensamento, fazendo apelo à compreensão e antecipando vastas possibilidades de transformação com base no reconhecimento e na re-criação (conhecer = reconhecer; percepção = (re)criação). A liberdade de escolha e o reconhecimento das motivações pessoais são aspectos relevantes, no sentido do encontro de alternativas para o conformismo, para a adaptação não-criadora, para a standardização dos modos de vida. A liberdade relaciona-se sempre com a criação e concretização de possibilidades.

O contacto com a arte envolve a percepção, a cognição, processos mentais complexos, o diálogo entre o mundo afectivo e o cognitivo, na definição das nossas visões sobre o mundo e sobre nós mesmos, pressupondo mudança nas estruturas de significado pessoal, construção de um novo sentido e transformação. Perceber é organizar significados e construir sentido. A percepção desempenha um papel central na construção do nosso olhar sobre o mundo, sendo que se trata de um olhar criador, capaz de inventar possibilidades.

As competências envolvidas nestes processos, não sendo conhecimento, mobilizam conhecimentos, assim como capacidades e outros recursos, entre os quais se contam a percepção, a concepção, a imaginação, a intuição, a memória. O carácter estético destas competências acrescenta-lhes a ideia de possibilidade. Ter possibilidades é ter muitos possíveis, o que alarga a possibilidade nas escolhas e implica determinados processos que envolvem o conhecimento e o comportamento humanos. Uma educação artística usa recursos inteligentes e visa fins inteligentes, fazendo apelo a uma ampla concepção do mundo, mobilizando a inteligência geral necessária à compreensão da complexidade das situações, assim como o pensamento e a consciência. As disciplinas intelectuais visam conhecimento e compreensão, sendo a compreensão condição de liberdade e dignidade humanas.

Deste ponto de vista, os contributos de uma educação artística devem ser reconhecidos como essenciais no quadro geral da escolaridade e da educação. Os contributos de uma educação artística devem ainda ser considerados, no sentido de a partir dela ser possível interrogar a escola e questionar a própria educação.

- O da abordagem das artes e de uma educação artística, mantendo presentes os seus contributos, em particular ao nível do conhecimento e comportamento humanos, com implicações ao nível do desenvolvimento de competências transversais e no modo como o seu desenvolvimento pode ser analisado do ponto de vista da sua intervenção pedagógica no processo educativo e no próprio processo de construção da vida e na definição do seu percurso. Esta perspectiva tem o enfoque nos aspectos do desenvolvimento pessoal tradicionalmente associados à escola e à educação, assim como nos processos de desenvolvimento humano que apresentam a educação como condição de liberdade e dignidade humanas.

A importância da função e da atitude estéticas, a par das funções e atitudes teóricas e práticas, leva-nos a considerar a possibilidade da sua combinação, assim como do carácter complementar, latente, mas essencial, da atitude estética, com implicações na prática, em termos do modo como enfrentamos os contextos, as situações, os acontecimentos, os problemas, na sua complexidade, atendendo à multiplicidade de configurações que podem admitir e às diferentes combinações possíveis para uma mesma situação.

Embora a atitude e a função estéticas não sejam do domínio exclusivo das artes, a necessidade de uma educação artística/estética apresenta-se, deste ponto de vista, no sentido do desenvolvimento de relações mais aptas e flexíveis, em face dos problemas correntes da vida e da relação com os outros, assim como ao nível da relação com o estudo e com a aprendizagem, com o contexto escolar de pertença e restante comunidade. Esta perspectiva pressupõe um papel diferente para as artes em educação, levando-nos a questionar as finalidades da própria educação, assim como os seus meios.

Apresentamos, em seguida, a síntese das principais ideias que acompanham as linhas que acabámos de apresentar e se destacam. Esta síntese é um

apontamento crítico que, não tendo a forma de recomendações, pode levar-nos à reflexão sobre as artes e o seu potencial em educação.

1. Toda a reflexão sobre as potencialidades da educação artística e sobre as relações entre a arte e a educação, na perspectiva da construção da pessoa, em particular, assim como o debate sobre a pertinência da inscrição das artes no currículo, antecipam a necessidade de uma reflexão sobre alguns dos aspectos que têm determinado mudanças significativas na sociedade em geral. Parte das expectativas depositadas pela sociedade na educação relacionam-se com a tentativa de encontrar solução para os desafios e problemas que têm de enfrentar, no contexto da contemporaneidade. A educação artística inscreve-se neste quadro de preocupações, antecipando-se-lhe potencialidades, particularmente ao nível da construção de indivíduos e sociedades mais criativas e da construção das identidades, com respeito pela diversidade. Esta causa para as artes é a mais recente, sendo as versões alternativas dominantes e menos actuais as que dão centralidade aos aspectos da construção da personalidade em harmonia com o exterior, da satisfação e liberdade individual, integração, na linha do desenvolvimento pessoal e social.

2. Da desconstrução crítica sobre as várias definições encontradas para os conceitos centrais do estudo, esclarecida pelas diferentes abordagens consideradas, releva o carácter polissémico e polémico dos conceitos trabalhados, assim como o seu carácter multifuncional, de acordo com as necessidades e expectativas que acompanham os contextos ou as situações que deles se servem.

3. A ligação entre os conceitos de arte/estética, educação artística e desenvolvimento pessoal, e a apresentação do conceito de construção da pessoa como processo de auto-produção (cada pessoa pode construir-se enquanto sujeito da sua própria vida e sujeito da sua aprendizagem) têm carácter de pertinência. A arte envolve um diálogo entre dois mundos – o cognitivo e o afectivo -, podendo este modelo dialógico ser aplicado em educação, particularmente se mantivermos presente uma concepção de educação que faz apelo a uma ampla abertura e conhecimento do mundo na sua complexidade.

4. A implicação do intelectual e do sensível, do cognitivo e do afectivo nas artes e em educação aponta para possibilidades vastas de alargamento dos horizontes da compreensão, apresentando a (trans)formação como possibilidade. Uma educação artística deve, deste ponto de vista, influir ao nível do conhecimento e

comportamento humanos. Esta possibilidade aplica-se à pessoa, ao seu percurso de formação e de vida, assim como à sua acção sobre os contextos em que se inscreve e desenvolve a sua actividade.

5. As potencialidades de uma educação artística na linha da construção da pessoa evidenciam-se, de acordo com esta perspectiva, considerando a possibilidade de mobilização e desenvolvimento de competências transversais. Uma educação artística é estética, porque investe no desenvolvimento pessoal, do ponto de vista da possibilidade de construção de diferentes olhares sobre o que nos rodeia e sobre nós próprios, do alargamento das possibilidades de escolha e decisão, com implicações no desenho amplo da nossa condição de humanidade.

6. A intervenção pedagógica das artes no processo educativo, atendendo a esta perspectiva, tem enfoque nos aspectos da construção do conhecimento, do desenvolvimento da consciência, do pensamento e da inteligência, de atitudes e capacidades, no geral, capazes de levar à compreensão das coisas na sua complexidade e, simultaneamente, de as considerar em toda a sua simplicidade.

7. A intervenção pedagógica das artes no processo educativo, não desvaloriza, mas não toma como prioritários os aspectos da relação com o estudo e com a aprendizagem, questionando a sua importância ao nível do rendimento e do sucesso escolares.

8. A intervenção pedagógica das artes no processo educativo, afirma-se, particularmente, do ponto de vista da construção de relações próximas com os outros intervenientes educativos, nomeadamente, colegas, professores, família e restante comunidade.

9. A educação artística pode apresentar-se como condição de toda a educação e toda a educação como matriz essencial do desenvolvimento humano. A relação entre desenvolvimento pessoal e desenvolvimento humano emerge, neste contexto, no sentido de que a educação é condição de liberdade e dignidade humanas, através do conhecimento, da abertura ao mundo, com sentido e pelo sentido, antecipando possibilidades de transformação pessoal e do próprio mundo. Ter muitos possíveis é condição de liberdade, sendo a (trans)formação uma possibilidade em si mesma. A possibilidade liga-se à liberdade pela multiplicação dos possíveis. Uma educação artística aponta neste sentido, investindo num “poder-ser”, no “tornar(-se)”, envolvendo as competências transversais, também de natureza pessoal e estética, pelo carácter único da diversidade de olhares que possibilitam e

pelo carácter universal e único das suas implicações ao nível da construção da compreensão e da acção sobre um mundo.

10. Toda a educação só faz sentido se contribuir para o processo de construção da pessoa, visando fins inteligentes e usando meios inteligentes, o que compromete uma educação artística e justifica a sua integração curricular. Os contributos de uma educação artística devem, finalmente, ser ponderados ao nível da construção de uma concepção diferente de educação e de escolaridade.

Apresentamos, em seguida, algumas orientações/recomendações que podem ser úteis para trabalhos futuros, sobretudo se a perspectiva for a do questionamento e a do posicionamento crítico e construtivo, visando o “pensar” em educação:

- A educação artística deve ser vista como componente essencial do currículo, objecto fundamental de aprendizagem numa escolaridade empenhada no desenvolvimento global dos alunos e de todas as suas potencialidades, condição de toda a educação. A educação artística/estética, aponta para a possibilidade de desenvolvimento dos horizontes pessoais de compreensão e de inscrição no mundo. A relação entre educação artística/estética e competências transversais esclarece a possibilidade de os conhecimentos e as capacidades que resultam do trabalho nas áreas das artes poderem ser utilizados e desenvolvidos em outras áreas, em outros contextos e situações e ao longo da vida, contribuindo para o enriquecimento da nossa visão sobre o mundo, para o alargamento das nossas escolhas (em especial, através da função e atitude estéticas), com implicações na definição do nosso percurso de vida escolar, profissional e pessoal. Os contributos de uma educação artística para as outras disciplinas deve ser visto sob este ponto de vista, e não numa perspectiva de complementaridade ou subordinação.
- O conceito de pessoa associa-se à ideia de auto-produção, relevando o carácter incompleto e imperfeito do homem, o papel da autofinalidade, da autodeterminação no processo da sua construção e de construção da própria vida. Em educação, produzir-se, configurar-se significa auto-produzir-se, sendo sujeito da sua própria vida e sujeito da sua aprendizagem. Para os

conceitos de autofinalidade e autodeterminação podemos encontrar um paralelo quer se trate da pessoa, quer da arte. Assim como a obra de arte é o fim em si mesma, também a pessoa o deve ser no seu processo de construção; tanto na vida como para a arte, a autodeterminação afirma-se na possibilidade que há de escolher os traços mais significativos para a produção da obra ou de si mesmo. Ao artista move-o o desejo e a vontade de ir mais longe, sendo, frequentemente ultrapassado pela própria obra, o mesmo acontecendo com o homem na vontade de se superar, movido pelo desejo de ir para além de si mesmo, dos limites da sua compreensão e da sua inscrição no mundo. O conceito de possibilidade liga-se, nesta perspectiva, ao de liberdade. Ser livre é ter muitos possíveis; ter muitos possíveis é ter muitas capacidades de acção. Nesta perspectiva, desenvolvimento pessoal e humano interligam-se no quadro da educação, afirmando-se o conhecimento e a compreensão humana da realidade (sendo que a realidade é criação e realização de possibilidades e de múltiplas irrealidades) como condição de liberdade e dignidade humanas. O desenvolvimento pessoal liga-se ao desenvolvimento humano por via da possibilidade de construção da pessoa.

- Deste ponto de vista, toda a educação é artística, atendendo às suas implicações na construção da realidade e de nós mesmos, pelo alargamento das possibilidades e, consequentemente, da liberdade. A relação entre educação artística e construção da pessoa, fica definitivamente esclarecida. Toda a educação, toda a escolaridade devem estar empenhadas nesta construção, apresentando-se a escola como uma escola de possibilidades, de alargamento dos horizontes pessoais de compreensão e inscrição na realidade, como construção e re-construção permanente do que nos rodeia, do mundo e da existência. Para além dos conhecimentos e de competências específicas, cabe a esta escola assegurar a construção de uma inteligência geral, capaz de abarcar e compreender a complexidade do que nos rodeia, o exercício do pensamento e a actividade da consciência, mobilizando e desenvolvendo competências que devem atravessar a vida, devendo atravessar o currículo e toda a escolaridade.

No final da tese e das conclusões deverá ficar claro o contributo da metodologia adoptada no estudo que, do nosso ponto de vista, poderá ser aplicada em outros estudos. A nossa experiência nesta área permitiu-nos concluir acerca das potencialidades da opção por um trabalho de natureza teórica e conceptual. Estamos, neste momento, em condições de apresentar um modelo que pode funcionar como ponto de partida para uma futura reflexão.

Retomando o processo de construção da própria tese, devemos sublinhar o modo como o seu percurso se foi construindo de forma circular, reflexiva e retroactiva. As interdependências que, assim, se foram construindo, ao nível da conceptualização e da organização progressiva e interdependente do pensamento, concretizou-se na forma como as categorias de pensamento foram surgindo e foram emergindo e tomando a forma de temas centrais na organização interna da tese. Estes temas e sub-temas corresponderam, assim, às categorias que o próprio pensamento foi encontrando, no seu processo de organização.

O papel do investigador sublinha, neste tipo de procedimento, a investigação como processo de escrita e de re-escrita, atendendo a que são considerados os contributos da investigação descritos, sendo também re-escritos em versões que se desdobram, a partir do que o investigador acolhe nos múltiplos traços escolhidos, recuperados e integrados em novos esquemas interpretativos e compreensivos. O investigador aproxima-se e afasta-se, para, assim, poder interpretar, organizar, de forma sistemática e rigorosa, o que consegue apurar sob a forma de dados da investigação; tem aqui lugar a reflexão, assim como a reflexividade, sendo que, tal como acontece na arte, em que a obra é exercício de expressão e de expressividade, também, neste caso, na investigação os dados transparecem, concretizam-se em formas de organização teórica e conceptual, sendo esta a sua expressão, provocando, em simultâneo, um determinado efeito nas estruturas de pensamento do investigador, que, através da reflexividade tenta aperfeiçoar as conclusões a que vai chegando, procurando, manter presente, em cada momento, até que ponto pode sujeitar esses dados ao processo da sua interpretação, estabelecendo relações múltiplas e complexas, mantendo presente o problema definido para o estudo, e estabelecendo aproximações progressivas à hipótese de partida.

Relativamente às potencialidades deste tipo de investigação, situamo-las a três níveis: relativamente ao processo de construção da própria tese, ao nível do enriquecimento pessoal e ao nível dos seus possíveis contributos para outros estudos.

Quanto ao processo de feitura da própria tese, esclarecemos, já no início do estudo, o modo como o próprio percurso de elaboração da tese esclareceu e contribuiu para o seu progressivo desenvolvimento, através de processos como a circularidade e a recursividade, com base na construção de categorias de pensamento que se foram, progressivamente, enformando e informando, à medida que íamos progredindo na investigação, resultando nos temas e sub-temas apresentados.

No que se relaciona com o aspecto de enriquecimento pessoal, devemos assinalar como o decurso do próprio trabalho nos ultrapassou, quer em termos das expectativas com que partimos para o estudo, quer considerando o trabalho de pesquisa efectuado, que nos levou a estabelecer ligações que nunca tínhamos pensado como possíveis, a abandonar ideias que tínhamos construído, ainda na fase inicial. Na prática, a revisão da literatura e a formulação do problema funcionaram como processos interactivos, o que constitui um permanente desafio. A reflexão e a análise levaram à emergência de outros problemas dentro do problema inicial, que fomos resolvendo, sabendo de antemão que outros problemas mais haveria, ainda e sempre, por resolver. Esta contingência limita-nos, em certa medida, mas produz a energia necessária para continuarmos a desenvolver a tese e a querer superar as limitações, as nossas próprias limitações e as do conhecimento que assim vamos produzindo. Este exercício funciona como um exercício de auto-disciplina e de disciplina do pensamento que pode ser-nos útil para a vida, para além do trabalho académico; desconstruímos “pontos de vista”, mas ganhámos um “campo de visão”¹⁵⁵.

Ao nível dos possíveis contributos para outros estudos, devemos considerar que se trata de um trabalho que segue uma certa heterodoxia, do ponto de vista das opções metodológicas, o que pode constituir uma “mais-valia”, se outros estudos vierem a demonstrar que é possível seguir um caminho semelhante, na procura da compreensão para um outro problema, obtendo resultados conceptuais significativos.

A educação artística deverá continuar a ser objecto de questionamento, a afirmar-se e a desenvolver-se como objecto digno de estudo e, como tal, afirmativo também no campo da investigação. Neste sentido, apontamos, em seguida, sugestões de temas para o desenvolvimento de trabalhos futuros nestas áreas, mantendo presente a importância da sua inter-relação:

¹⁵⁵ Barbara Shipka (1996) distingue entre a “point of view” e a “field of view”. O campo de visão comporta vários pontos de vista.

- Estudo de processos criativos: que relação entre arte e ciência?;
- Estudo de processos de formação: experiências em/com arte e a construção da pessoa (estudo de casos múltiplos, com base em entrevistas ou narrativas de pessoas com diferentes percursos de vida pessoal e profissional, mas com formação de base ou outro tipo de formação secundária ligada à áreas das artes);
- Estudo das representações dos professores acerca da arte: o lugar desejado para as artes na escola e em educação;
- As artes na perspectiva das neurociências;
- Escola com e sem arte: estudo comparativo de várias experiências significativas (qual o impacto das artes na vida de uma escola como organização; como pode a arte influenciar perspectivas pedagógicas e didáticas e as relações entre os intervenientes educativos);
- A importância das artes ao nível das nossas concepções do mundo: confronto de uma perspectiva que se opõe a uma visão estandardizada do mundo e da vida (o problema coloca-se, nomeadamente, ao nível da massificação do gosto e das escolhas facilitadas pelos meios de informação e comunicação);
- Educação artística e rendimento escolar: que relação?;
- Estudo de casos significativos de inserção das artes no currículo;
- Estudo sobre a procura das artes em contextos de educação não-formal (que motivações / preocupações / condições levam pais e alunos a procurar a arte fora da escola; que benefícios encontram; que repercussões podem ter as experiências com arte nas suas vidas);
- Estudo sobre a importância das colaborações entre a comunidade e a escola para o desenvolvimento de actividades artísticas (que papéis, que contrapartidas).

Na fase final do trabalho persistiram as mesmas dúvidas que considerámos à partida, e que as palavras de Umberto Eco (2000) expressam de forma mais pertinente do que as nossas: “A penosa experiência de perceber quando é que algo de novo é dito (...) sofre-a também quem se queira ocupar de ideias estéticas” (p. 13). Esperamos, ainda assim, que com a investigação realizada tenhamos contribuído para o avanço na área da educação artística, e das artes em geral, em termos do

reconhecimento das suas potencialidades para o desenvolvimento global dos jovens e da sua importância na educação formal e para além dela.

A abertura ao mundo e à existência facilitam-nos os encontros e os desencontros necessários, para que sejamos capazes de desenhar novos caminhos, de modificarmos os percursos, os contextos e de, assim, nos modificarmos também.

Dissemos, no início do estudo, que a grande dificuldade estava em que, quando crescemos, cada vez nos tornamos mais reticentes, em face da novidade e da mudança, o que nos faz pensar na falta de uma simplicidade, da espontaneidade, talvez de uma verdade perdidas. Estamos, neste momento, em condições de podermos concluir, relacionando estas ideais no âmbito da educação e da arte em educação, que o fechamento que assiste ao homem, no seu processo de crescimento, o impede de se desenvolver, de se construir.

A ideia de que toda a educação é artística e de que toda a escola é uma escola de possibilidades leva-nos a retomar o que, no início, também dissemos, quando revelámos as nossas suspeitas acerca da arte e da pessoa, afirmando que o mundo merece que nos tornemos todos “artistas”, capazes de encontrar nas linhas dispersas da vida os caminhos que ajudam a configurá-la, entre o pensamento e o sentimento, entre o intelecto e o afecto, entre a razão e a emoção, cabendo nesta construção os contributos vindos de todas as áreas, na procura de uma compreensão que parte da nossa vontade e do nosso desejo de penetrar no mundo, para assim o podermos descobrir, participando co-operativamente num desenho mais vasto que é o da própria humanidade.

Finalmente, as palavras de Henri Focillon (1955) encerram todas as “suspeitas” com as quais, a pretexto das palavras de Almada Negreiros, partimos acerca da arte, da vida:

Parce qu'il [l'homme] est «fait», il cesse de se faire. La curiosité de l'enfance, l'artiste en prolonge le privilège bien au delà des limites de cet âge. Il touche, il palpe, il suppute le poids, il mesure l'espace, il modèle la fluidité de l'air pour y préfigurer la forme, il caresse l'écorce de toute chose, et c'est du langage du toucher qu'il compose le langage de la vue – un ton chaud, un ton froid, un ton lourd, un ton creux, une ligne dure, une ligne molle. Mais le vocabulaire est moins riche que les impressions de la main, et il faut plus qu'un langage pour traduire leur nombre, leur diversité et leur plénitude. (...) Elle [la main] touche l'univers, elle le sent, elle s'empare, elle le transforme. (...)

Considérons les dessins, qui nous donnent la joie de la plénitude avec le minimum de moyens. Peu de matière, et à peu près impondérable. (...) Un trait, une tache sur l'aridité de la feuille blanche, dévorée de lumière; sans se complaire à des artifices techniques sans s'attarder à une alchimie compliquée, on dirait que l'esprit parle à l'esprit. Pourtant tout le poids généreux de l'être humain est là, et toute sa vivacité d'impulsion, avec le pouvoir magique de la main (...)

(pp. 107-114)

BIBLIOGRAFIA

- Ambrósio, Teresa (1998). *Investigar/formar/inovar: Um percurso integrado para a mudança reflexiva na educação*. Conferência proferida na Abertura do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Aveiro (documento policopiado)
- Ambrósio, Teresa (2000). Conhecimento e educação na sociedade dos saberes. In *ANAI/S*. Lisboa: Unidade de Investigação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- Ambrósio, Teresa (2001). *Educação e desenvolvimento: Contributos para uma mudança reflexiva em educação*. Lisboa: Unidade de Investigação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- Ardoino, Jacques (1996). Les pédagogues et l'éducation. In Anita Hocquard. *Eduquer, à quoi bon?: Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*. Paris: Presses Universitaires de France
- Azevedo, Ivete (2002). A escola precisa de inteligência emocional?. *Cadernos de Criatividade*, 4, 27- 38
- Barão-da-Cunha, Maria Conceição (s.d.). *O saber e o sentir: O paradigma artístico* (documento policopiado)
- Barroso, Maria Fernanda (2000). *A arte e a interiorização dos saberes: A expressão e educação plástica no currículo do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Departamento de Educação do Instituto de Educação e Psicologia, Braga

- Beare, Hedley e Slaughter, Richard (1993). *Education for the twenty-first century*. London and New York: Routledge
- Bernardo, Ana Cristina Almeida (1998). *Formação estética e cidadania: O Palácio Nacional da Pena e o museu Histórico de Artes Aplicadas*. Tese de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa
- Bogdan, Robert e Biklen, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora (trabalho original publicado em inglês em 1991)
- Bronowski, Jacob (1983). *Arte e Conhecimento: Ver, imaginar, criar*. Lisboa: Edições 70 (título original publicado em inglês)
- Carvalho, Adalberto Dias de (2001). Conhecer, pensar e educar: Os desafios de uma interpelação antropológica. In Adalberto Dias de Carvalho et alli. *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas
- Coelho Rosa, Joaquim (1998). Educação para os valores. *Valores e educação numa sociedade em mudança*. Colóquio/Educação e Sociedade, nº 3, 131-146
- Coelho Rosa, Joaquim (2001). *Programa de cultura* (documento policopiado)
- Coelho Rosa, Joaquim (2001a). Abordagem onto-antropológica do desenvolvimento humano. In ANA/IS. Lisboa: Unidade de Investigação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
- Cooper, David Ed. (1992). *A companion to aesthetics*. Cambridge, Massachusetts. Blackwell Publishers
- Courtney, Richard (1997). *The quest: Research and inquiry in arts education*. Lanham, New York, Oxford: University Press of America

- Cruz, Maria Teresa (1992). Arte e experiência estética. In ACARTE. *Percepção estética e públicos da cultura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Damásio, António (2002). Uma vez mais com emoção. *Cadernos de criatividade*, 4, 23-25
- Delors, Jacques (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Lisboa: Edições Asa (trabalho original publicado em inglês em 1996)
- Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: ME-DEB
- Durand, Daniel (1992). *A sistémica*. Lisboa: Dinalivro (trabalho original em francês publicado em 1979)
- Eco, Umberto (2000). *Arte e beleza na estética medieval*. Lisboa : Editorial Presença (título original publicado em italiano em 1987)
- Eco, Umberto (2002). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa : Editorial Presença (título original publicado em italiano em 1977)
- Eisner, Elliot (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan
- Eisner, Elliot W. (1982). *Cognition and curriculum: a basis for deciding what to teach*. New York & London: Longman
- Eisner, Elliot (1998). *The kinds of schools we need: Personal essays*. Portsmouth: Heinemann
- Eisner, Elliot (1998a). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New Jersey: Prentice Hall
- Eisner, Elliot W. (2001). Should we create new aims for art education?. *Art Education*, 54 (5), 6-10

- Eisner, Elliot (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press
- Focillon, Henri (1955). *Vie des formes: Suivie de l'éloge de la main*. Paris: Presses Universitaires de France
- Formaggio, Dino (1973). *Arte*. Lisboa: Editorial Presença
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Funch, Bjarne Sode (2000). Tipos de apreciação artística e sua aplicação na educação de museu. In João Pedro Fróis (Coord.). *Educação estética e artística: Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gadamer, Hans-Georg (1992). *L'actualité du beau*. Aix-en-Provence: Editions Alinea
- Ganascia, Jean-Gabriel (1999). *As ciências cognitivas*. Lisboa: Instituto Piaget (trabalho original publicado em francês em 1996)
- Gardner, Howard (1999). *Arte, mente e cérebro: Uma abordagem cognitiva da criatividade*. Porto alegre: Artes Médicas Sul (título original publicado em inglês em 1982)
- Giacometti, Alberto (1992). *Écrits*. Paris: Hermann
- Heidegger, Martin (1991). *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70 (trabalho original publicado em alemão em 1977)
- Henriques, Aníbal (2002). Saber sentir e sentir o saber: Emoção e razão no conhecimento e na mudança. *Cadernos de Criatividade*, 4, 17-21

- Höge, Holger (2000). Funções da arte e educação estética. In João Pedro Fróis (Coord.). *Educação estética e artística*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Husserl, Edmund (1990). *A ideia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70 (título original publicado em alemão)
- Janson, Horst Woldemar (1998). *História da arte*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian (trabalho original publicado em inglês em 1962 ; 3ª edição revista e acrescentada por Anthony F. Janson, 1986)
- Jensen, Eric (2001). *Arts with the brain in mind*. Alexandria, Virginia USA : Association for Supervision and Curriculum Development
- Kowalski, Isabel (2000). Educação estética: A fruição nos primeiros anos do ensino básico. In Alberto B. de Sousa et alli. *Educação pela arte* (pp. 119- 126). Lisboa: Livros Horizonte
- Leontiev, Dmitry (2000). Funções da arte e educação estética. In Alberto B. de Sousa et alli. *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte
- Lerbet, Georges (1981). *Une nouvelle voie personnaliste: le système-personne*. Maurecourt: Mesonnance
- Lerbet, Georges (1992). *L'École du dedans*. Paris : Hachette
- Marina, José Antonio (1995). *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Editorial Caminho
- Morais, Domingos (1992). Educação com, para e pela(s) arte(s). In ACARTE. *Educação pela arte: Pensar o futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Morin, Edgar (1982). *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América
- Morin, Edgar (1984). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América

- Morin, Edgar e Kern, Anne B. (1993). *Terra-Pátria*. Lisboa: Instituto Piaget
- Morin, Edgar (1995). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget (trabalho original publicado em francês em 1990)
- Morin, Edgar (1996). *O método III: O conhecimento do conhecimento / 1*. Lisboa: Publicações Europa-América (trabalho original publicado em francês em 1986)
- Morin, Edgar (1999). *Amor, poesia, sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget (trabalho original publicado em francês em 1997)
- Morin, Edgar (1999a). *La tête bien-faite: repenser la réforme, reformer la pensée*. Paris: Éditions du Seuil
- Morin, Edgar (2001). L'enseignement des connaissances. In Adalberto Dias de Carvalho et alli. *Novo conhecimento, nova aprendizagem*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian
- Morin, Edgar (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget (trabalho original publicado em francês pela UNESCO em 1999)
- Mukařovský, Jan (1990). *Escritos sobre estética e semiótica da arte*. Lisboa: Editorial Estampa
- Nadal, Emília (1990). A educação estética. *Inovação*, 3 (1-2), 17-27
- Nikos, Paizis e Menis Theodoridis (coord.) (1995). *Education and Culture: MELINA Project*. Athens: Ministry of National Education and Religious Affairs, Ministry of Culture, General Secretariat of Popular Education
- Oliveira, Elisabete (2000). Crise do crescimento do currículo e da formação de professores na educação básica. In Alberto B. de Sousa et alli. *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte

- Parsons, Michael J. and Blocker, H. Gene (1993). *Aesthetics and education: Disciplines in art education, Contexts of understanding*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press
- Perrenoud, Philippe (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF éditeur
- Perrenoud, Philippe (1999). Construire des compétences est-ce tourner le dos aux savoirs?. *Pédagogie Collégiale* (Québec) [On-line] , Vol 12, nº 3, mars 1999, pp.14-22. Available: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main / php _ 1999/1999_40.html
- Perrenoud, Philippe (2000). Construindo competências [On-line] , In *Nova Escola* (Brasil), Setembro de 2000, pp. 19-31. Available: [http : //www . unige.ch / fapse /SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html](http : //www . unige.ch / fapse /SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html)
- Perrenoud, Philippe (2001). Développer les compétences dès l'école?. Version française de l'introduction de Perrenoud, Ph. (2001) *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*, Porto, ADA Editores [On-line]. Available: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_26.html
- Pires, Ana Luísa O. (1994). As novas competências profissionais. *Formar*, 10, 4-19
- Pires, Ana Luísa O. (1995). *Desenvolvimento pessoal e profissional: Um estudo dos contextos e processos de formação das novas competências profissionais*. Tese de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Lisboa
- Pires, Ana Luísa O. (1995a). Formar para a criatividade. *Dirigir*, 37, 16-19
- Pires, Ana Luísa O., Alves, Mariana, Oliveira, Teresa (1998). *Competências, processos de trabalho e de formação: à procura de uma coerência dinâmica*. Bruxelas: Projecto Whole - WPK (documento policopiado)

- Pombo, Maria de Fátima Teixeira (1995). *Fenomenologia e educação: A sedução da experiência estética*. Tese de doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro
- Pombo, Maria de Fátima Teixeira (2001). *Paulo Neves: Trilhos*. Santa Maria da Feira: Câmara Municipal (catálogo)
- Popper, Karl (1992). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos (trabalho original publicado em alemão em 1988)
- Popper, Karl (1997). *O conhecimento e o problema corpo-mente*. Lisboa: Edições 70 (título original publicado em inglês em 1996)
- Popper, e Condry, John (1999). *Televisão: Um perigo para a democracia*. Lisboa: Gradiva (título original publicado em francês em 1994)
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1995). *Relatório do desenvolvimento humano*. Lisboa: Tricontinental editora
- Ricoeur, Paul (1969). *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70 (trabalho original publicado em inglês em 1976)
- Robinson, Ken Ed. (1989). *The arts in schools: Principles, practice and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation
- Robinson, Ken (1992). Developing the arts in schools. In ACARTE. *Educação pela arte: Pensar o futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Robinson, Ken (1997). *Culture, creativity and the young: Arts education in Europe - a survey*. Strasbourg: Council of Europe
- Rodrigues-Lopes, António (2002). Introdução à edição portuguesa. In Bruce W. Tuckman, *Manual de Investigação em Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Rogers, Carl (1985) . *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores (trabalho original publicado em inglês em 1961)

Rogers, Rick (ed.) (2000). *All our futures: A summary*. (documento policopiado)

Roldão, Maria do Céu (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora

Roldão, Maria do Céu (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença

Sá, Isabel (2002). O desenvolvimento da compreensão e da regulação das emoções. *Cadernos de Criatividade*, 4, 7-16

Santos, Arquimedes (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte

Santos, Arquimedes (2000). Breve retrospectiva do Movimento de Educação pela Arte em Portugal. In Alberto B. de Sousa et alli. *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte

Santos, Boaventura de Sousa (1995). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento

Santos, Maria Emília Brederode (2000). A arte de educar pela arte. In Alberto B. de Sousa et alli. *Educação pela arte*. Lisboa: Livros Horizonte

Searle, John (1984). *Mente, cérebro e ciência*. Lisboa: edições 70

Shipka, Barbara (1996). *Leadership in a challenging world: A sacred journey*. Boston, Oxford, Johannesburg, Melbourne, Dehli, Singapore: Butterworth- Heinemann

- Sousa, Alberto B. de (2000). Arquimedes da Silva Santos: A Obra e o homem. In Alberto B. de Sousa et alli. *Educação pela arte* (pp. 13-23). Lisboa: Livros Horizonte
- Sousa, Alberto B. de (2000a). A expressão – Novas perspectivas e implicações. In Arquimedes Santos e outros. *Educação pela arte* (pp. 75-87). Lisboa: Livros Horizonte
- Steiner, George (1990). *Martin Heidegger*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (trabalho original publicado em 1978)
- Steiner, George (1993). *Presença reais*. Lisboa: Editorial Presença (trabalho original publicado em inglês em 1989)
- Tedesco, Juan Carlos (2001). *La educación y la construcción de la democracia en la sociedad del conocimiento*. Conferência proferida no Seminário Educação, Competitividade e Cidadania, Lisboa (documento policopiado)
- Teodoro, António (1994). *Política educativa em Portugal: Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand editora
- Torre, Saturnino de la (2002). Educação emocional. *Cadernos de Criatividade*, 4, 73-80
- Touraine, Alain (1994). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget (trabalho original publicado em francês em 1992)
- Touraine, Alain e Khosrokhavar, Farhad (2001). *A procura de si: Diálogos sobre o sujeito*. Lisboa: Instituto Piaget
- Ulbricht, J. (2002). Polishing the image of art education in the community. *Art Education*, 1 (55), 6-10

Usher, Robin, Bryant, Ian, Johnston, Rennie (1997). *Adult education and the postmodern change: Learning beyond the limits*. London: Routledge

Vigouroux, Roger (1999). *A fábrica do belo*. Lisboa: Dinalivro (trabalho original publicado em francês em 1992)

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA OU NORMATIVOS

Portugal, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Portugal, Parecer nº 3/98 do Conselho Nacional da Educação – Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes

Portugal, Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro

Portugal, Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, 1998

Portugal, Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário, 1998

Portugal, Propostas de Revisão Curricular para o Ensino Básico e Secundário, 1999

Portugal, Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro

Portugal, Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de Janeiro