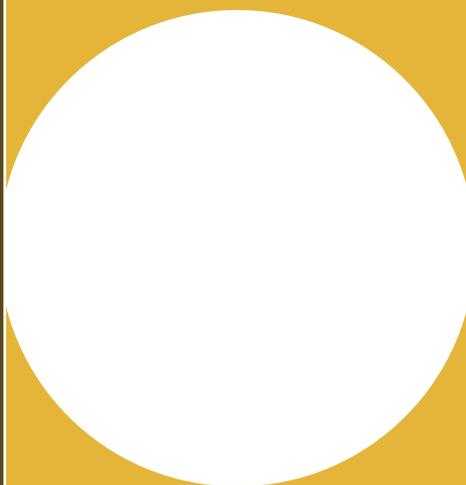


ANO 44-2, 2010

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de  
**pedagogia**



## Bem-Estar e Educação pela Arte

Rui Penha Pereira

De 6 a 9 de Março de 2006, teve lugar em Lisboa a Conferência Mundial sobre Educação Artística, sob os auspícios da UNESCO. Aproveitando este evento e com o fim de lançar um importante contributo para a discussão das bases da educação artística em Portugal, seguiu-se-lhe a Conferência Nacional de Educação Artística que decorreu de 29 a 31 de Outubro de 2007, no Porto, numa promoção conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura. De alguns documentos destas conferências ressalta a ênfase dada à criatividade artística, como elemento justificador da educação pela arte. No entanto, argumento aqui que a criatividade talvez não seja o conceito merecedor da maior centralidade, mesmo na educação pela arte, contrapondo-lhe o conceito de bem-estar. Aponto também como desenvolvimento natural do bem-estar no processo educativo, o “desinteresse” tal como interpretado na filosofia de Emmanuel Levinas. Argumento ainda que a arte parece ter de facto particularidades que podem facilitar um ambiente ético permeado por este “desinteresse” Levinasiano, não obstante o facto de tal ser igualmente possível no ensino de qualquer outro tópico. Tal deve-se ao facto de pugnar aqui pela centralidade do “processo” na educação, apontando-se o “produto” como do interesse do mais simples e restrito processo instrutivo. Finalmente, como exemplo paradigmático de uma rede de instrução pela arte onde é possível contrastar os elementos acima debatidos, refiro-me às mais de setecentas Associações Filarmónicas portuguesas, espalhadas pelo continente e ilhas.

PALAVRAS-CHAVE: *Bem-Estar; Educação; Arte*

### I

Criatividade e imaginação, a par do favorecimento de aspectos morais e sociais, são vulgarmente os conceitos que mais frequentemente são apontados como interessantes e centrais, quando se elabora acerca da justificação da educação ou do processo educativo, que envolve de algum modo as actividades artísticas. Os argumentos aqui tendem a rivalizar, a partir de um plano usualmente percebido como de grande desfavorecimento, com as quase indiscutíveis justificações para o ensino das ciências naturais e da matemática, revelando alguma ansiedade no objectivo a

que se propõem. Veja-se por exemplo António e Hanna Damásio (2006: 4,5), que explicitamente apontam como problema o facto de alguns que advogam a favor da “educação em ciência e matemática” pretenderem, simultaneamente, a redução da “educação nas artes e humanidades”. Logo de seguida estes autores apresentam o que designam pela parte central do seu argumento apontando como insuficientes a ciência e a matemática, para a formação de cidadãos. Assim, como principais conclusões, António e Hanna Damásio afirmam que a par da evidente necessidade do ensino da ciência e da matemática, as artes e humanidades são um meio privilegiado para transmitir a “estrutura moral” necessária aos cidadãos de uma sociedade saudável e, para o favorecimento da “imaginação que é necessária para a inovação” (Ibid. 15). No documento produzido pela Comissão Nacional da UNESCO na sequência da conferência internacional de Lisboa e com o título expressivo de “Roteiro para a Educação Artística – desenvolver as capacidades criativas para o século XXI”, é marcante a ênfase no conceito da criatividade como objectivo central justificativo (“Desenvolver a Capacidade Criativa para o Século XXI,” 2006:4). Igualmente o relator desta conferência cita o director geral da UNESCO Koichiro Matsuura que no seu discurso inaugural afirmou que “num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem com a Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas” (Mbuyamba, 2007: 3). A isto, Lupswishi Mbuyamba acrescenta peremptório: “Neste contexto a criatividade e a imaginação são as palavras chave da educação” (Mbuyamba, 2007: 6). Finalmente, tal como António e Hanna Damásio, o relatório final da conferência conclui acrescentando ao argumento e objectivo da criatividade, o da formação moral, como as justificações mais básicas e importantes para a educação artística, referindo: “As artes constituem uma disciplina ímpar nos curricula educativos para a promoção das dimensões emocional, ética e moral do desenvolvimento humano” (Ibid. 17).

Mbuyama (Ibid. 4) reproduz de António e Hanna Damásio o que, em resumo, são as razões que sustentam o seu argumento para a dupla centralidade da criatividade e da formação moral, num processo educativo centrado nas artes e humanidades. Por um lado a criatividade é vista como estando no cerne da inovação que é necessária para resolver os problemas (“desafios”, se quisermos sublinhar um certo discurso muito comum) do mundo de hoje. Aqui podemos ver incluída a satisfação de razões económicas com que, mais ou menos explicitamente, se pretende acalmar a ansiedade relativa à competição com as ciência e matemática e, tentar rechaçar o exagero da predominância destas num certo terreno comum.

Por detrás de tais argumentos parece poderem ler-se coisas como as seguintes: “Não será evidente que no mundo actual a concorrência é global e proeminente, apresentando continuamente múltiplos desafios?”; “Não será evidente que na concorrência económica é indispensável a inovação, consequência da criatividade?”; finalmente, “Não será evidente que as artes e humanidades são um veículo privilegiado para fomentar as qualidades para a criatividade sem a qual, talvez mesmo por definição, não seriam o que são?”. Pelo lado da formação moral sublinha-se que para um comportamento moral íntegro é indispensável uma boa integração da razão e da emoção e, para esta última área da emocionalidade, as artes e humanidades apresentam vantagens únicas no nutrir de uma sensibilidade estética e ética, para as coisas e as pessoas. Interessante é ainda mencionar os três objectivos principais para a educação, apontados no relatório final da conferência internacional: encontrar formas de viver em conjunto, cultivar a identidade individual e fomentar a compreensão mútua (Mbuyamba, 2007: 4).

O que me proponho explorar aqui de seguida são alguns aspectos de razões que apontam para duvidar da criatividade *per se* como objectivo central da educação, por um lado. Por outro lado, elaborar em torno do que me parecem ser algumas sinuosidades da ponte entre a sensibilidade aos aspectos estéticos da arte e a sensibilidade ética que se espera ver instalada, que parecem adiantar novas razões, nesse processo de ligação entre as duas. Para estes fins de elaborar em torno da criatividade e da formação moral, quando relacionados com a arte e o processo educativo aí envolvido, irei focar mais particularmente algumas vertentes dos seguintes tópicos: uma certa concepção da educação que tem como objectivo central o conceito de bem-estar; a frequente e útil distinção entre instrução e educação, que resulta de tal concepção da educação, bem como o que neste contexto é usualmente designado como “o processo” ou “a forma” (a maneira ou modo como a educação tem lugar) e “o produto” (o que resulta do mais simples processo instrutivo).

## II

Tal como notado por importantes sectores da filosofia da educação, de raiz liberal<sup>1</sup>, a pergunta “o que é a educação e a pessoa educada?” permanece ainda hoje aberta

---

<sup>1</sup> Refiro-me naturalmente aqui a um liberalismo filosófico que radica na tradição da Grécia antiga, partindo de uma profunda liberdade que nos possa habilitar a melhor aceder à realidade do mundo com menos perturbação, causada pelas muitas ilusões que se instalam através da complexidade envolvendo as diversas práticas sociais. Convém sublinhar que isto não tem nada a ver com simplistas e mesmo grosseiras

ao debate (John White, 1999: 195). No entanto, a abordagem à tentativa de resposta àquela pergunta parece envolver o consenso de que a educação pode ser definida através da discussão e fixação dos seus objectivos. Assim discutir os objectivos da educação equivale a discutir o conceito de educação ele mesmo (Barrow, 1999:16) dado que tais objectivos lhe são reconhecidos como intrínsecos (Peters, 1966). Foi assim que, em coerência com este ponto de vista, acima se transcreveram os objectivos da educação apontados no relatório de Lupswishi Mbuyamba que podem, em resumo, ser lidos como o fomentar a autonomia individual e, a formação moral para um correcto encontro com o outro. No mesmo sentido se podem referir alguns objectivos usualmente ligados à visão dita progressista da educação, tal como apontados por Paul Standish (1999:35): servir as necessidades da sociedade, transmitir a herança comum do conhecimento e ajudar os que aprendem a desenvolverem-se a eles próprios de forma autêntica. Há pois aqui uma tendência libertadora do conceito de educação de servir primariamente aspectos relativos ao conhecimento instrumental e, reservar estes para a área mais restrita da instrução.

Dentro de tal tendência, John White de há muito que aponta como objectivo central da educação, o conceito de bem-estar (John White, 1990). Assumindo aqui tal ponto de vista e em concordância com ele, podemos começar por definir educação como sendo o processo de aprendizagem do modo de viver uma vida em bem-estar. Assim, há que tentar esclarecer, com brevidade, o que pode ser o bem-estar e qual o papel da moral no conceito. Se atentarmos nas grandes teorias do bem-estar tal como expostas em James Griffin (1988), ou seja, se atentarmos nas possíveis respostas à pergunta "O que é viver uma vida boa?", parecem ser três essas respostas: o hedonismo, a teoria da satisfação dos desejos e, a teria das listas objectivas. Muito resumidamente podemos caracterizar estas teorias do seguinte modo: No hedonismo considera-se o que é melhor para a pessoa, aquilo que a torna mais feliz; Na satisfação dos desejos, o que é melhor para alguém é aquilo que melhor satisfaz os seus desejos; Na lista objectiva, esta é elaborada e imposta com certos itens que são apontados como bons ou maus para a pessoa, quer esta os veja ou não como tal<sup>2</sup>.

São diversos os problemas apontados a estas teorias, aflorando-se aqui apenas alguns destes aspectos. Quanto à felicidade, apontasse-lhe que, antes de mais, deve ser o resultado e não o objecto. Como objecto parece ser um conceito demasiado vago

---

transferências directas de alguns princípios relativos à fixação de preços, troca livre e competitividade dos produtos no mercado económico, para outros aspectos sociais como os do trabalho e as escolas. Parece que uma economia de mercado, ele mesmo a requerer cuidadosos controlos, não pode e não deve implicar uma sociedade de mercado.

<sup>2</sup> Exemplos de alguns dos itens incluídos neste tipo de lista, podem ser os seguintes: bens básicos como roupa, abrigo e comida, autonomia e liberdade, entendimento, satisfação, amizade ou relações pessoais profundas.

para ser operacionalizado – o que é um estado de felicidade para uns pode não o ser para outros. Quanto ao lugar da moral na teoria, talvez seja aceitável admitir que um mafioso possa ter uma vida de malícia e simultaneamente ser feliz. Quanto à teoria da satisfação dos desejos, por vezes usada na área económica, acoplando-se-lhe eventualmente o conceito de utilidade, é do conhecimento comum quão infelizes podem ser algumas pessoas que têm a possibilidade de satisfazer a maior parte dos seus desejos, nomeadamente, no plano material. Aqui parece ser muito difícil justificar a alguém porque é que deve desejar levar uma vida moral, praticando as virtudes, para preservar o seu bem-estar. Finalmente, à teoria das listas objectivas pode apontar-se-lhe o facto de poderem ser diversos e conflituosos os itens a incluir em tais listas. Quanto à moral, a sua inclusão levanta o problema básico de que uma teoria de bem-estar deve apresentar-se primeiramente como justificada na atitude prudente de defesa do auto-interesse da pessoa, evitando-se a sua imposição do exterior. Isto é, a moral deve seguir harmoniosamente da teoria e não ser-lhe imposta. Ou ainda, viver uma vida de bem tem de resultar de se viver uma vida boa, em primeiro lugar, na perspectiva do auto-interesse da pessoa e não dos outros<sup>3</sup>. Este parece ser o aspecto central desta problemática, que se pode resumir ao paradoxo ético da conciliação entre o auto-interesse e o interesse do outro.

Do ponto de vista da educação centrada no bem-estar, a este paradoxo e ao seu desconforto adiciona-se ainda o paradoxo usualmente reconhecido ao ensino da moral: ter-se conhecimento instrumental acerca da correcta conduta moral num certo contexto, pode ser insuficiente para evitar de facto a adopção de condutas imorais. Confira-se a este propósito ainda António e Hanna Damásio (2006:11), que nas suas preocupações com o sistema emocional, apontam: “É simplesmente impossível ordenar a crianças e adolescentes que se comportem de forma moral” [tradução minha]. Neste ponto, como tentativa de começar a explorar uma saída destas dificuldades, é interessante realçar uma importante sugestão de Griffin (1988:133) segundo a qual para se considerar que a moral não é alheia ao auto-interesse, tem que se demonstrar que esta é parte da natureza humana. Quer dizer, se na longa evolução da espécie humana a moral tiver tido um papel favorável para o seu sucesso Darwiniano de adaptação e propagação, então esta talvez integre a natureza humana e o comportamento imoral pode ser visto como ofensivo ou perturbador, no final, do mais fundamental dessa natureza. Este parece de resto ser o ponto de vista defendido por uma importante nova socio-biologia<sup>4</sup>, termo onde vejo

---

<sup>3</sup> Parece que a filosofia moral se vê em grandes dificuldades para convencer o personagem hipotético do “egoísta racional”, para quem a prioridade é sempre cuidar primeiro do seu bem-estar, não atendendo às necessidades do outro em detrimento das suas, a comportar-se moralmente.

<sup>4</sup> Ver por exemplo, (Hauser, 2006)

integrada a psicologia evolucionista, tal como igualmente sublinhado por António e Hanna Damásio (2006: 10). Em resumo, na visão aqui adoptada, podemos definir educação como sendo o processo de aprendizagem do viver a vida em bem-estar, protegendo o mais íntimo da natureza humana, que se espera conduza à pessoa autónoma e ética como a pessoa educada.

É chegados aqui que apelamos para a visão central da filosofia de Emmanuel Levinas que, em coincidência com a investigação empírica dessa tal nova socio-biologia, vê no cerne da natureza humana, antes do complexo jogo que cruza o cognitivo com a intenção-acção e o afectivo, a atitude moral de reconhecimento e sujeição ao outro. Este “trauma” primordial que nos “surpreende”, é de resto apontado como o renovar da nossa definição como seres humanos. Isto é, esta original atitude moral é ela própria a expressão e definição simultâneas da nossa humanidade. Não começa por ser um adorno cultural que controla a bestialidade ou o barbárico que podem ser comumente vistos como inerente ao processo evolucionista. Levinas pode designar esta comoção primordial como amor ou, talvez mais frequentemente como uma atitude em original e genuíno “desinteresse” expressa numa “... aspiração como sabedoria que não é conhecimento, que não é representação, que é amor” [tradução minha] (Levinas, 1999: 8). Ao sujeitar-me ante a “face” do outro eu constituo-me num sujeito e depois porque o outro é múltiplo, surge a necessidade de justiça. Mas só depois. Neste quadro o que parece ser primordial é que o processo educativo pode ser visto como a preocupação com o “ambiente ético” ou a “forma” que envolve o relacionamento com o outro, tendente a proteger a essência moral cuja perda total ou corrupção parcial, nos desumaniza.

De facto parece que o complexo<sup>5</sup> já presente nas práticas sociais englobando a cultura, pode escalar para ainda maiores graus de complexidade quando inevitavelmente elas se apresentam inscritas inextrincavelmente na interacção com a natureza humana, formando um todo. Isto deixa antever o processo educativo - alojado no chamado “processo” ou “forma” da interacção - como de resultados imprevisíveis, por contraste com o mais simples e controlável processo instrutivo que lida com a mera transmissão do conhecimento instrumental, por vezes referido simplesmente como o “produto”. Correctamente, parece ser esta igualmente uma preocupação das conferências sobre educação pela arte, acima referidas. É assim que em Mbuyamba (2006: 15) se aponta para um “Ensino baseado no processo e centrado na experiên-

---

<sup>5</sup> O conceito de “complexidade” é aqui empregue tendo em atenção o que parece ser o sentido mais etimológico da palavra: algo que é tão finamente tecido que pode ser apenas parcialmente descrito, permanecendo uma parte para além de qualquer descrição. Por contraste, pode dizer-se da subida a uma montanha ou da matemática dos livros, que podem ser difíceis mas não complexas. As suas descrições completas são possíveis ou estão já feitas.

cia criativa das artes, em detrimento do *produto* ou objecto final” (ênfase minha). Ou ainda leia-se no documento da Comissão Nacional da UNESCO (2006: 10): “A arte deve ser apresentada gradualmente aos educandos por meio de práticas e experiências artísticas e manter o valor não só do resultado do processo mas do próprio processo em si<sup>6</sup>”. Mas, ainda pertinentemente, a comissão reconhece que os “mecanismos do processo não estão bem documentados” e que é “necessário realizar mais investigação neste domínio” (Ibid. 16).

Um filósofo que se debruçou sobre as dificuldades que envolvem a educação moral é Gadamer, que elabora acerca dos tais “mecanismos do processo”. Ao explicar os conceitos Aristotélicos de *pronesis* como conhecimento moral e *techne* como a capacidade de fazer e conhecimento do artesanão, Gadamer (1989: 315) sublinha a “relação conceptual entre meios e fins” para melhor distinguir o conhecimento moral do conhecimento técnico<sup>7</sup>. Por um lado o conhecimento moral não tem um fim em especial e diz respeito ao viver de uma vida de bem, em geral. Por outro lado o conhecimento técnico tem sempre um fim particular. Este autor aponta que em Aristóteles *pronesis* está ligada aos meios (*ta pros to telos*) e não com o fim ou *telos* ele mesmo (Ibid. 320-2), concluindo mais adiante que o conhecimento moral é especial já que abarca os meios e os fins. Isto é, meios e fins unem-se numa convergência total - colapsam.

Ou seja, o “modo como se diz ou faz” algo (a “forma” ou o “processo”) nas nossas práticas sociais é ele mesmo, do ponto de vista moral, o meio e o fim, independentemente de “o que se diz ou o que se faz”. Este “o que se diz ou o que se faz” é naturalmente a figura central do processo instrutivo que se apresenta mais fácil, previsível e controlável. Mas o “modo como se diz ou faz” pode levar-nos à intenção e às suas possíveis insinceridades, encobrimentos e ambiguidades que podem conter até equívocos interpretativos, da mesma. No entanto, se bem que entrados num verdadeiro pântano de indefinições, talvez se possa dizer que em tudo terá

---

<sup>6</sup> Como correctamente é apontado pela Comissão, a preocupação com o “processo” não pode excluir a valorização e rigor na obtenção do “produto”. Por vezes parece detectar-se uma suposta tensão ou mesmo debate que parece radicar, pelo menos em parte, nas dificuldades teóricas de caracterização do “processo ou forma”, a que se seguem a falta de orientações práticas. Parece haver a suposição de que os que defendem uma especial atenção ao “processo” favorecem um certo laxismo quanto ao “produto”, sendo que os defensores deste último tendem a enfatizar a vacuidade prática das posições dos primeiros. Ora nada impede que a preocupação com o ambiente ético que envolve inevitavelmente o processo de instrução, não considere que este último deve ser rigoroso, exigente e profícuo. Actuar de forma diversa seria trair aqueles que vêm para ser ensinados num qualquer conhecimento instrumental. De resto, o cuidado com o processo, só pode potenciar o sucesso na mais simples tarefa de se transmitir o conhecimento instrumental e obtenção de um certo produto.

<sup>7</sup> Equiparado a *techne*, como conhecimento instrumental, pode igualmente considerar-se o conhecimento mais teórico ou científico, *episteme*.

que residir uma sinceridade última, mesmo que a sua verdade seja espalhada pela infinidade das suas inúmeras possíveis graduações e matizes. Algumas reguadas do tempo da escola da palmatória ou mesmo uma bofetada, podem significar carinho e respeito e, por um simples olhar penetrante pode perpassar a maior violência. O humor pode acontecer em alegre convívio, ou pode esconder o sarcasmo onde ainda se pode encobrir a brutal violência da humilhação, possível coroamento da crueldade ou mesmo do diabólico.

A tudo o exposto, junte-se a polissemia das palavras, em que cada uma pode virtualmente assumir qualquer significado. Aqui, muitas vezes para se transmitir um “sim” diz-se “não” e, para transmitir um “não” diz-se “sim”. Mas na “forma” há quem distinga ainda uma substância, apartada do mero estilo. O estilo (alegre, triste, agitado, etc.) pode ser tão só uma regularidade persistente e neutra. Decantado este, pode então resultar uma “substância da forma” na prática social, uma sinceridade irredutível, que pode ser o mais importante no “modo como se diz ou faz”. Parece ser a este propósito que Jacques Derrida (1998) comenta no poeta Paul Valéry os conceitos de estilo e “timbre” da voz. O timbre é apontado como sendo mais importante que o significado do conteúdo ou o estilo e, Derrida passa a citar directamente de Valéry: “Repare, no respeitante a si, tudo o que preciso fazer é vê-lo falar, ouvir (sentir) o seu timbre, a excitação da sua voz. O modo como as pessoas falam revela mais do que o que elas dizem ... O conteúdo em si mesmo ... não é essencialmente importante – Estranho. Tal é uma visão da poesia” [tradução minha] (Ibid. 214-5)<sup>8</sup>. Fica pois sublinhada esta visão de que para o encontro poético de eu com o Outro, é no modo como se fala ou faz que se revela a vibração fundamental do timbre moral e, tal é mais essencial do que o que é dito ou feito.

Mas, escapa tal “forma” ou “modo como se diz ou faz” - o ambiente ético - a qualquer regulamentação ou orientação prática? Tal como em Haydon (2006) há quem argumente, nomeadamente na área política, pela possibilidade de intervenção para sustentar e mesmo melhorar tal “ambiente ético”, assumido como metáfora do ambiente físico. Parece ser ainda neste sentido que, pensando mais no ambiente escolar, Mbuyamba (2006: 12) refere que a educação artística deve criar “espaços de alegria e paz”. No entanto, ao pensarmos nos professores, a um nível mais íntimo e pessoal e na sua importante reflexão sobre esta temática, mesmo na sua formação inicial, talvez o debate através de um certo diálogo, possa ser a abordagem mais interessante. É aqui que convém recordarmo-nos da centralidade do conceito de bem-estar e tentar

---

<sup>8</sup> “Now, as far as you are concerned, all I need do is watch you talk, listen to your timbre, the excitement in your voice. The way people talk tells you more than what they say ... The content in itself has no ... essential importance – Odd. That’s one theory of poetry”, (Derrida, 1998: 214-5).

pela via negativa, apurar formas que o perturbam e lhe trazem desordem, para de uma forma prática as detectarmos e, eventualmente, as eliminarmos ou mitigarmos, principalmente pela tomada de consciência das mesmas. Referimos aqui o que tão insistentemente António e Hanna Damásio (2006) sublinham: a importância das emoções e a sua inextricável ligação com o cognitivo para o bom funcionamento da razão, a tomada de decisão e um sã comportamento moral que subjaz à cidadania. Se pensarmos agora em duas fontes de desordem que possam afectar gravemente a estrutura emocional e o bem-estar global, talvez não seja difícil concordar que o medo e uma certa comparação intensa, podem ser bons exemplos de tal. Note-se que não podemos afastar a ambiguidade inevitavelmente presente, porque o medo de atravessar a estrada que leva à precaução, pode ser interessante e preservador da vida e do bem-estar. Mas já os muitos medos que perpassaram por muitos de nós nas salas de aula, como o da humilhação, da comparação, do insucesso, de dizer algo errado, de falar em público, dos exames, etc., podem ser paralisantes e aterrorizadores. De igual forma seria difícil falar-se de justiça distributiva sem se fazerem comparações. Mas que dizer da fina matematização das classificações escolares e a sua pública divulgação, promotoras de intensíssima permanente comparação e, as eventuais devastadoras consequências emocionais? Talvez tal intensa comparação leve a que seja bem destacado em Mbuyamba (2006: 12) a seguinte recomendação: “O trabalho dos estudantes não deve ser comparado primeiramente com colegas, mas sim com eles próprios”. A comparação parece poder ser pois, a par com o medo, fonte de grande desordem e perturbação do emocional e logo do bem-estar<sup>9</sup>. Mas em que medida é que a arte pode favorecer um ambiente ético em que, por exemplo, medo e comparação estejam ausentes ou mitigados ao ponto de se favorecer o processo educativo e o bem-estar, conducente à pessoa autónoma e ética? Qual o papel da criatividade neste processo, ou seja na educação ela mesma?

### III

Como primeiro sinal de desconfiança relativamente à instrução pela arte com pretensões educativas, repare-se como Hepburn (1998 [1972] :183) nota que para Coleridge nem a arte nem a beleza natural podem garantir a “vitalidade emocional” (satisfação), dado que uma pré-existente capacidade de desfrute (alegria) é condição necessária para a resposta estética. Neste quadro e complicando-o, parece

---

<sup>9</sup> Do muito que haveria para dizer sobre esta temática, refere-se apenas como exemplo que David Hume teve uma especial atenção à “comparação” enquanto aspecto negativo, afectando ou bloqueando a “simpatia”.

não ser difícil encontrar biografias de brilhantes e criativos artistas (génios?), com vidas perpassadas de desconfortos psicológicos e mesmo grandes sofrimentos. Pense, por exemplo, nas vertiginosas improvisações Jazzísticas dos músicos do bebop sobre, entre outros, acordes de sétima dominante que, em simultâneo com tal criatividade se consumiam em drogas, encurtando drasticamente a duração e a qualidade das suas vidas e, em suma, o seu bem-estar<sup>10</sup>. Fácil será talvez buscar mais exemplos semelhantes, em todas as áreas das artes, levantando-se a questão da desconfiança de Coleridge: Arte criativa como alegria ou refúgio? Fácil é talvez imaginar a complexidade das origens destes e outros aspectos do que pode estar envolvido nas múltiplas atitudes estéticas para com as artes.

Por outro lado, talvez não seja difícil pensarmos, por exemplo, num qualquer professor de literatura que, em comparação intensa entre o seu alto saber e a ignorância dos alunos, fez perpassar de sentimentos de superioridade psicológica as suas apresentações dos mais belos poemas versando as virtudes e delicadezas da impessoalidade ou a ausência do ego. Autêntica neurose do contraditório, dominando o palco. O caso aqui é que tais aulas podem não ser só uma "soda", porque tal seria apenas uma desculpável banalidade – o inevitável erro. Este seria o mal menor, eventualmente afectando negativamente apenas a instrução. O caso é que tais sentimentos de suposta superioridade, subindo a escada da vaidade ou, talvez pior ainda, apresentando-se mais dissimulados, podem esmagar em humilhação os ouvintes, levando estes ao medo ou mesmo terror quanto à possibilidade de abrirem sequer a boca. Talvez o leitor concorde não ser este o mais interessante ambiente ético para facilitar o processo educativo, tal como o temos vindo a definir. Veja-se como se aponta para "o modo como se diz ou faz" e não "o que se diz ou faz", como preocupação, ao pensarmos em educação. Ou, se quiser, é a vibração do "timbre", da voz e do corpo ("a excitação na sua voz", diriam ainda Valéry e Derrida), daquele professor, que pode ser o principal factor definidor do "ambiente ético" que favorece ou não o processo educativo. Este, pode ser visto como a preservação e nutrimento de uma sólida estrutura emocional que é fundação do bem-estar contendo a "alegria" que nos pode abrir ao desfrute estético.

Quanto à criatividade parece que, em si mesma, teríamos aqui algo de inquestionável valor. Mas, o que é a criatividade que aqui é entendida? O relatório da Comissão Nacional da UNESCO (2006: 10), faz correctamente notar que a imaginação, criatividade e a inovação são universais e apresentam-se intimamente ligadas. Acrescenta

---

<sup>10</sup> De resto, esta ideia peregrina de que a criatividade artística pode ser de algum modo enaltecida através do consumo de substâncias que podem ir do álcool a drogas pesadas, ainda pode ser vista a vaguear por aí, talvez encapotando rombos diversos na "vitalidade emocional".

ainda, citando Ken Robinson, que: “A imaginação é a característica distintiva da inteligência humana, a criatividade é a aplicação da imaginação e a inovação fecha o processo fazendo uso do juízo crítico na aplicação de uma ideia”. Por outro lado John Gingell (2006: 3) ao criticar as três razões que usualmente se apresentam a justificar o ensino da arte - criatividade, auto-expressão e a educação moral e social - faz notar que correntemente se privilegia como objectivo, o que se espera ser, um certo benefício geral para as capacidades mentais do aluno em detrimento de objectivos instrutivos concretos. Este autor argumenta ainda, no seguimento de trabalhos de investigação anteriores, que usualmente o conceito de criatividade adoptado, encerra fortes limitações ou mesmo ingenuidades. Como método para investigar o processo criativo, Gingell retoma a ideia de Woods e Barrow, segundo a qual se devem analisar as vidas e os trabalhos de artistas e cientistas como Mozart, Shakespear, Newton e Einstein, para se entender o que é que tem que ser feito para alguém produzir algo que merece ser chamado de criativo.

É assim que, em resultado de tal metodologia, Gingell reproduz as condições necessárias e suficientes para que se possa usar o termo criatividade, a saber: Primeiro, o trabalho deve resultar da concepção do próprio e não ser uma cópia de algo produzido por outra pessoa; Segundo, o que é produzido deve ser de algum modo original; Terceiro, o que é produzido deve ser considerado bom, dentro dos critérios de valoração do respectivo campo de especialidade; Quarto e último, olhando para a pessoa criativa, esta deve ter tido uma atitude consciente na produção de tais originais, sendo que estes não são o resultado de sorte ou acaso (Ibid. 4-5). O mesmo autor refere ainda que, os cerca de duzentos especialistas e consultores que estiveram na base do relatório de 1999 da “British National Advisory Commission on Creative and Cultural Education”, retomam as mesmas quatro razões apontadas para caracterizar a criatividade e resumem uma sua definição como sendo: a actividade imaginativa destinada a produzir resultados ao mesmo tempo originais e de valor (Ibid. 6).

John Gingell prossegue a sua crítica da criatividade como justificação de inclusão da educação artística nas escolas, fazendo notar que, à luz dos quatro passos da definição mais extensa acima produzida, a maior parte dos alunos dificilmente alguma vez produzirão algo verdadeiramente criativo. De facto, aponta que não se sabe bem como é que a originalidade é produzida, o que leva à ignorância quanto ao processo de aparecimento de pessoas criativas. Quanto à justificação da educação artística através do seu contributo para a educação moral e social, Gingell concorda que de facto tal pode passar-se, nomeadamente no domínio da literatura, mas nem mesmo aqui tal se pode verificar sempre. Em conclusão, a justificação da arte no ensino é apresentada por este autor, pelo desfrute que proporciona para uma vida

bem vivida e por ser uma das grandes áreas da actividade humana, sem a apreciação da qual as nossas vidas seriam significativamente mais pobres. Esta conclusão só pode merecer o meu acordo e parece ser suficiente como justificação. No entanto talvez valha a pena investigar um pouco mais acerca da criatividade e a possível valia moral inerente à arte.

Atente novamente o leitor nas quatro componentes mais específicas da definição de criatividade e pense no que hoje em dia pode ser requerido para assaltar um banco ou perpetrar um ataque terrorista como o de 11 de Setembro, às torres gémeas de Nova York. Não acha que tais actos podem cair em cheio sob a alçada da definição? Assim veja-se: Condição primeira, aquele acto terrorista resultou a partir do raciocínio, planeamento e trabalho dos seus autores, isto é, não foi uma cópia; Condição segunda, o que foi produzido foi de algum modo original, tendo causado por isso mesmo surpresa e espanto geral; Condição terceira, o que foi produzido parece ter sido de grande qualidade e originalidade no seu género, que é o campo do terrorismo; Condição quarta, tal produto foi conscientemente engendrado pelos seus autores e não foi o resultado de sorte ou acaso. Talvez facilmente concorde que não é nada disto que têm em mente todos os que mencionam a criatividade em conexão com a arte e o seu uso no ensino. O que se pretende aqui sublinhar é que a educação para o bem-estar, se justificada, interessa a moral e, esta tem todas as complexidades inerentes ao contexto e dele parece não poder escapar. Tal equivaleria a tentar escapar às ambiguidades do bem e do mal e da “substância da forma” ou “timbre” ou o “processo”, que são os meios através dos quais se concretiza a prática social que, como nos lembrou Gadamer, são eles mesmos o fim, no que respeita à consumação da transacção moral. Seria em suma tentar definir o bem e o mal, ou a criatividade para o bem e para o mal, tarefa que parece ainda não ter sido conseguida em mais de dois mil e quinhentos anos de pensamento ocidental.

Mas ainda na perspectiva moral, não poderá ser a arte um veículo privilegiado para nos envolver na atitude “desinteressada” ou seja, na atitude que tem um intenso interesse na coisa ela mesma, para o bem e, logo, se encontra desinteressada de tudo o resto que a possa corromper? O tal desinteresse em Levinas, que é primordial e nos define na nossa humanidade, poderá de algum modo ser facilitado pela arte, quer através da sua apreciação quer na sua criação? Uma resposta afirmativa, tendo por base o conceito de “desinteresse” é o que parece ser defendido de há muito pelo esteticista Jerome Stolnitz que apresenta como elemento principal na experiência estética, a atitude estética definida como uma desinteressada e simpatizante atenção para com um objecto de contemplação, apenas interessada no objecto ele mesmo (Stolnitz, 1998: 80). Adicionalmente esclarece que este desinteresse não deve ser

equacionado com falta de interesse. Antes pelo contrário, é o resultado de um especial e intenso interesse na coisa só ela mesma, que resulta de desinteresse em tudo o que lhe pode ser periférico. No caso particular da arte, tal atitude parece ter que ser feliz dado que o objecto se é percebido como belo, isso implica a simpatia e o prazer -“alegria”- no seu desfrute. Sendo assim parece estabelecer-se aqui uma ponte entre o ético e o estético, que poderá mesmo talvez resistir por vezes a duros ambientes menos éticos.

Considere-se agora, exemplificativamente, o caso de uma extensa rede de instrução de uma arte, como é a constituída pelas mais de setecentas Associações Filarmónicas espalhadas por Portugal e ilhas. Estas instituições, num associativismo popular, por vezes com mais de um século e de tradição republicana, procedem ao ensino da música que se prolonga nas actividades das suas bandas. O curioso e relevante aqui é “o modo como se diz e faz” tal ensino. Usualmente, não há faltas e apenas há a desculpa por não se ter podido comparecer, não há exames formais, não há classificações com notas e a respectiva precisão matemática a elas inerente<sup>11</sup>. Quanto a diplomas o mais longe que se chega será talvez a uns simples certificados. O que é que junta então estas pessoas, os que se encontram para ensinar e aprender? Parece que a resposta não poderá andar longe do interesse exclusivo na música ela mesma, que resulta do desinteresse em tudo o resto, em ambiente de grande inclusão e ausência de elitismo. Dir-se-ia estar aqui uma autêntica academia de Platão, quanto ao interesse só na coisa ela mesma. Nomeadamente, tal “desinteresse” pareceria poder ser incontaminado por vulgaridades como detalhadas e constantes classificações como cerne de intensa comparação e competição entre pares, prémios de melhores alunos, estatísticas para publicitação de “rankings”, presença compulsiva em aulas e outras características da escola comum.

Mas mesmo em tal ambiente, que parece ser bem favorável a um “ambiente ético” proporcionador da alegria para o desfrute da prática da música ela mesma, não poderá haver perturbações importantes? Estará garantida a total ausência de medo e comparação? Parece que supor tal seria ingénuo. Não podem alguns professores manifestar preferências? Não podem os alunos, transportar para aqui a comparação e até competição intensas que é a sua “escola” na escola comum? Mais, não seria ingénuo dizer que em tais ambientes não possa igualmente ter lugar o barbárico que leva alguns à desistência e os marca por uma vida? Mas mesmo nesta última hipótese não poderá por vezes a beleza que se oferece desinteressadamente pela música, sobrepor-se e resgatar o aluno que resiste e permanece no encantamento?

---

<sup>11</sup> Não raro mesmo, pode ocorrer que quem ensina é apenas um músico mais antigo, não recebendo sequer qualquer remuneração por isso.

Não será este generoso oferecimento do belo, o encantamento educativo da arte? Não será que tal encantamento pode ocorrer com a matemática ou qualquer outro tema? Não será que pode ocorrer mesmo até no caso da aula de literatura, acima exposto, envolvendo a intensa comparação psicológica? Não poderá frequentemente a escola comum, com todos os seus escolhos, albergar casos do mais puro desinteresse?

#### IV

A todas aquelas perguntas parece poder responder-se com uma afirmativa. Assim, na impossibilidade ou na pobreza de regras, o que fazer? O que podemos é talvez abraçar esta complexidade e ser sensíveis ao tal “ambiente ético” mais propiciador da acção desinteressada. Como em conclusão reconhece o relatório da Comissão nacional da UNESCO (2006: 18), o mais importante são os valores éticos e as atitudes. Mas mais concretamente, aqui podemos ter uma especial atenção a aspectos como um certo medo e uma certa comparação, como formas de desordem que perturbam o tal “desinteresse” e, preocuparmo-nos com a sua ausência. Há pois a possibilidade de uma linha orientadora.

Argumentei que, se bem que podendo ser importante a nível da instrução, a criatividade artística talvez não deva ser a base justificativa mais interessante para a educação pela arte. Por um lado parece não ser um valor moralmente neutro, podendo ser mesmo muito apreciada por uma qualquer máfia. Por outro lado pode ainda ser o refúgio da expressão de vidas com reduzido ou pobre bem-estar. Tal base justificativa poderá residir antes no facto de a arte ser inegavelmente uma das grandes áreas da humanidade e o seu melhor entendimento ou prática, poder representar um enriquecimento das nossas vidas. Mas o maior enriquecimento que talvez a arte proporciona, é a possibilidade de, através do encantamento e a alegria do belo, nos oferecer a possibilidade do desinteresse que nos constitui na humanidade que somos e sem o qual esta tende a asfixiar e, finalmente, o bárbaro se pode mesmo instalar<sup>12</sup>. Este último caso, parece ser o perigoso falhanço que espreita o processo educativo pela arte, ou a educação ela mesma, em geral. Tal educação foi apresentada como alojada no “modo como se diz ou faz”, a “forma” ou “processo”, inextricavelmente solidarizado “ao que se diz ou faz” e facilitando ou prejudicando este último.

---

<sup>12</sup> Veja-se como Levinas (2006: 97-8) formula esta hipótese: “It is evident that there is in man the possibility of not awakening to the other; there is the possibility of evil. Evil is the order of being pure and simple – and, on the contrary, to go towards the other is the penetration of the human into being, an “otherwise than being”. I am not at all certain that the “otherwise than being” can triumph.”

Quanto a resultados, parece que só nos resta ter esperança, porque estes podem permanecer inefáveis e largamente incontroláveis. Mas, tudo isto parece serem razões acrescidas para não se esmorecer na missão duma educação centrada no bem-estar, para o viver de uma vida boa que se espera nutrida na vida de bem, que talvez leve à pessoa autónoma e ética – a pessoa educada. Finalmente, é talvez interessante sublinhar ainda com Levinas a mais profunda ou fundamental, criatividade: “O milagre da criação reside em criar o ser moral” [tradução minha] (Levinas, 2003: 89)<sup>13</sup>. Mas atente por favor, finalmente, agora o leitor: não será talvez, afinal, esta a criatividade que em todo o tempo e lugar, se nos oferece como possibilidade enquanto actores criativos no aprender e ensinar com a inevitável nobreza do erro, ao irmos ao encontro do Outro, na grande arte que é o viver a vida?

---

<sup>13</sup> Ainda que sem mais comentários, vale a pena dar a citação mais completa em Levinas (2003: 89): “The marvel of creation does not only consist in being a creation *ex nihilo*, but in that it results in a being capable of receiving a revelation, learning that it is created, and putting itself in question. The miracle of creation lies in creating a moral being.”

## Referências bibliográficas

- Barrow, R. (1999). 'Or what's a Eeven For?' The Importance of Aims in Education. In R. Marples (Ed.), *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Damásio, A., & Damásio, H. (2006). *Brain, Art and Education, UNESCO Conference on Art and Education*. Lisbon.
- Derrida, J. (1998). Qual Quelle: Valéry's Sources [from Writting and Difference]. In J. Wolfreys (Ed.), *The Derrida Reader - Writing Performances*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Desenvolver a Capacidade Criativa para o Século XXI. (2006). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method* (2nd ed.). London: Sheed & Ward.
- Gingell, J. (2006). *The Visual Arts and Education: Philosophy of Education Society of Great Britain*.
- Griffin, J. (1988). *Well-being : its meaning, measurement and moral importance*. Oxford: Clarendon.
- Hauser, M. D. (2006). *Moral Minds - How Nature Designed Our Universal Sense of Right and Wrong*. New York: Harper Collins.
- Haydon, G. (2006). *Education, Philosophy and the Ethical Environment* London: Routledge.
- Hepburn, R. W. (1998 [1972] ). The Arts and the Education of Feeling and Emotion. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of Education - Major Themes in the Analytic Tradition* (Vol. IV). London: Routledge.
- Levinas, E. (1999). *Alterity and Transcendence*. New York: Columbia University Press.
- Levinas, E. (2003). *Totality and Infinity*. Pittsburg: Duquesne University Press.
- Mbuyamba, L. (2007). Relatório Final sobre a Conferência Mundial sobre Educação Artística, *UNESCO Conference on Art and Education - 2006*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Standish, P. (1999). Education Without Aims? In R. Marples (Ed.), *The Aims of Education*. London: Routledge.
- Stolnitz, J. (1998). The Aesthetic Attitude. In C. Korsmeyer (Ed.), *Aesthetics: The Big Questions*. Oxford: Blackwell.
- White, J. (1990). *Education and the good life: beyond the national curriculum*. London: Kogan Page.
- White, J. (1999). In defence of liberal aims in education. In R. Marples (Ed.), *The Aims of Education*. London: Routledge.

### Abstract

The first UNESCO World Conference on Arts Education took place between 6th and 9th of Mars 2006, in Lisbon. In a joint organisation of the Ministries of Culture and Education, the National Conference on Arts Education followed this event, and was held in Porto, in the end of October. From the papers presented at those conferences, one can perceive a major importance given to artistic creativity as a justification for arts education. My argument is that the concept of well-being should deserve the greatest attention as well as in education in general, as in arts education in particular. I also argue that well-being may lead us to the concept of 'disinterestedness' as interpreted in the philosophy of Emmanuel Levinas. Arts may facilitate disinterestedness in the ethical environment, though that is possible to happen with any other subject. This is because in my view education is centred in the 'process'. The 'product' is correlated with the more simple instruction. Finally, I look into the network of more than seven hundred Portuguese Philharmonic Associations, as a paradigm where those concepts can be recognized.

KEY-WORDS: *Well-being; Education; Art*

### Résumé

Du 6 au 9 Mars, a eu lieu à Lisbonne la Conférence Mondiale sur l'Education Artistique, sur les auspices de l'UNESCO. Avec la finalité de mettre en débat les bases de l'éducation artistique au Portugal, a suivi entre le 29 et le 31 Octobre, a Porto, la Conférence Nationale sur ce sujet, une organisation des Ministères de l'Education et de la Culture. De la documentation de ces deux conférences, on aperçoit une grande importance attribuée à la créativité artistique comme élément justificatif de l'éducation par les arts. Mon argument ici c'est que le concept de créativité, même en éducation par les arts, ne doit surpasser le concept de bien-être. Je défends aussi que impliqué dans la centralité du bien-être en éducation, est le «désintéret» comme interprété dans la philosophie de Emmanuel Levinas. L'argument se développe avec l'idée que l'art a des particularités qui facilitent une ambiance éthique, et favorise ce «désintéret» Levinasien, bien que cela est possible dans l'enseignement de quelques autres matières. Cette position est dérivée de l'importance que je donne au «processus» en détriment du «produit», que je vois comme le résultat de la plus simple instruction. Finalement, comme exemple paradigmatique d'une chaîne d'instruction par les arts où est possible contraster les éléments mentionnés, je me réfère au plus de sept cents Associations Philharmoniques portugaises, qui existe dans le continent et les îles.

MOTS-CLÉ: *Bien-être; Education; Art*