

A ARTE, A AFETIVIDADE E O SISTEMA EDUCACIONAL: O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM QUESTÃO

René Simonato Sant'Ana-Loos¹

Helga Loos-Sant'Ana²

Márcia Cristina Cebulski³

Conte-me e eu esqueço.
Mostre-me e eu apenas me lembro.
Envolve-me e eu compreendo.
(CONFÚCIO)

RESUMO

Partindo-se da hipótese de que a condução da educação não tem levado o verdadeiro desenvolvimento humano aos educandos, objetiva-se, no presente ensaio, discutir a importância da Arte para este desenvolvimento e, conseqüentemente, o papel imprescindível da Arte na Educação. Se bem entendida sua relevância, pode contribuir para a concretização de uma educação integral, ou seja, aquela que compreende todos os aspectos que constituem o indivíduo humano, incluindo a afetividade. A afetividade aqui é redimensionada, apresentada de maneira ampliada, buscando-se dirimir os preconceitos relativos à dicotomia entre razão e emoção, como também enfatizando sua participação ativa na aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, propõe-se ainda uma releitura de um processo psicológico dos mais significativos que caracterizam a Arte: a catarse. Tendo em vista o real desenvolvimento humano e não a simples purgação das dificuldades existenciais, a catarse pode se tornar um instrumento semeador de ideias e sentimentos, com o compromisso de contribuir para a construção do melhor que há em nós: ética, afetividade e inteligência. Finaliza-se com considerações acerca do teatro na escola, como exemplo do papel da Arte na Educação.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento Humano. Afetividade. Arte. Catarse. Teatro na Escola.

1 Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pelo PPGE/UFPR, linha de pesquisa: Saberes, Cultura e Práticas Escolares. Doutorando em Educação, linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, como bolsista CAPES. Contato: renesimonato@gmail.com

2 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco, linha de pesquisa: Psicologia Cognitiva. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, área: Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Contato: helgaloos@yahoo.com.br

3 Graduada em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Educação pelo PPGE/UFPR, linha de pesquisa: Saberes, Cultura e Práticas Escolares. Doutoranda em Educação, linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Contato: marciacebulski@hotmail.com

INTRODU O

A Arte se infiltra din mica e sub-repticiamente no desenlace do desenvolvimento ao incrementar conex es com os aspectos afetivo-emocionais de nossa condi o – condi o esta que, por sua vez, reveste-se externamente (na realidade concreta) da instrumentaliza o cognitiva, caracter stica t o propriamente humana. Defende-se aqui o uso mais apropriado da Arte na educa o escolar, o que deve exigir das formas atuais de ensino uma revis o tanto em n vel de converg ncia da Arte com outras disciplinas – a interdisciplinaridade, buscando-se dar suporte ao desenvolvimento cognitivo dos educandos –, quanto na dimens o de provocadora de expans o da sensibilidade – por exemplo, com a institui o de exerc cios cat rticos, j  que a Arte possibilita o contato com a  tica e a afetividade em um sentido mais amplo: com toda a realidade das coisas, n o somente no  mbito das rela es humanas.

Assim, o texto desenvolve-se partindo de uma breve an lise do que   (ou deveria ser) o objetivo central do sistema educacional, seguida da considera o de certa crise nesse sistema e, logo, no pr prio ideal de Educa o que se concretiza na contemporaneidade. Na busca de respostas para as afli es expostas sugere-se, na sequ ncia, rever as no es comuns sobre o papel das emo es e da afetividade, o que acarreta decisivamente uma igualmente renovada imagem do papel da Arte na Educa o. A seguir, adentra-se em perspectivas pontuais da Arte, apontando-se uma de suas peculiaridades mais marcantes, que   a promo o da catarse, e discutindo-se como esta poderia vir a ser mais bem utilizada como instrumento de desenvolvimento humano. Por fim, explora-se no presente trabalho, como exemplo, o uso do teatro na educa o escolar.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO OBJETIVO DO SISTEMA EDUCACIONAL

A escola  , atualmente, uma das institui es mais importantes em nosso contexto cultural, ao menos no que se refere   forma ocidental de se pensar a cultura. Diferentes governos apontam como uma de suas grandes metas a erradica o do analfabetismo,

por exemplo, por meio da frequência às instituições educativas por parte de todos os membros da sociedade.

Conforme Saviani (1992), dentre os principais objetivos da escola estão a formação e socialização dos sujeitos, a difusão da cultura, do conhecimento sistematizado e do pensamento científico. Aqui, salienta-se o primeiro objetivo mencionado pelo autor, a saber, o da *formação*. O ato de formar ou “dar forma” está intrinsecamente ligado a um termo que, surpreendentemente, mostra-se pouco presente ou pouco consciente entre a maioria dos educadores quando se trata de definir os propósitos da educação: o *desenvolvimento humano*.

Nesse sentido, há de se ter em conta o fato de que, entre dar forma a algo e desenvolver este algo é imprescindível uma ideia de referência, um ponto de partida: tanto da forma que se quer dar/construir quanto do que se quer desenvolver e como. Isto é, torna-se importante que se formulem bases sólidas para formar e desenvolver os jovens (educandos), bases que se reportem ao sentido humano existencial: fundamentalmente suas características racionais e emocionais – predicados para a representação e apresentação de si no e com o mundo. Por isso, formar e desenvolver deve sempre ter como mote a preparação para se poder estar e ser no mundo em condições plenas, autônomas, conscientemente. Afinal, estamos, em última instância, lidando com a maravilhosa “arte de aprender a viver”, como já diziam os antigos gregos.

Assim, pode-se avançar e assumir a íntima relação entre educação, formação e desenvolvimento, conforme pode ser observada nas palavras de Oliveira (2010, p. 74):

A educação escolarizada é uma das instituições sociais mais ativas na formação humana. Sua colaboração no processo de crescimento humano implica em propiciar o desenvolvimento da pessoa integralmente de maneira que ela se torne apta a participar ativamente na sociedade, criando, se relacionando, conhecendo, pensando, sentindo, construindo sua felicidade e contribuindo para a dos demais.

Já na perspectiva de Vygotsky (2004), no que diz respeito às finalidades da educação formal, corroboram-se as posições apresentadas acima. Para ele, educar é criar situações nas quais o

indivíduo possa, na interação com outras crianças e adultos, agir sobre o meio para desenvolver sua inteligência, sua autonomia, sua personalidade, sua afetividade, ou seja, desenvolver-se em sua unidade/totalidade.

Segundo este autor, o desenvolvimento geral humano se relaciona ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos. O papel do professor é, assim, organizar e intermediar a relação do aluno com o meio social, preparando e orientando as experiências às quais se expõe o aluno. O objetivo da escola, diz ainda, "não é inocular méritos escolares especiais, seja de que espécie for, mas comunicar habilidades e hábitos para a vida, que a iniciação à vida é nosso objetivo final." (VIGOTSKI, 2004, p.68). E sempre aspirando a uma vida excelente, completa o autor.

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola mais dinâmico e rico será o processo educativo. [...] Por isso o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital. (VIGOTSKI, 2004, p.456).

Assim sendo, se o sistema educacional pretende, de fato, contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos que nele adentram, não é por certo somente por meio da transmissão pura e simples de conteúdos – como frequentemente se vê ocorrer – que tal objetivo se cumprirá.

CRISE NO SISTEMA EDUCACIONAL

Educar, que etimologicamente, significa "pôr-se a conduzir", deveria levar quem é educado a se conduzir/desenvolver num caminho que o tornasse pleno enquanto o que é: humano – tanto cognitivamente quanto afetivamente. Afinal, o homem nasce necessitado de cuidados, já que, biologicamente, demora a desenvolver suas potencialidades, só vindo mesmo a efetivá-las se for 'conduzido' (educado) por alguém: inicialmente pelos pais, depois pelos mecanismos vigentes da sociedade em que está inserido, como as instituições escolares, religiosas, etc.

Contemporaneamente, porém, a Educação, que é feita em grande parte pela instituição escolar, não atentam a isso como se deveria, muito embora seja anunciado nas leis e políticas educacionais que a Educação visa ao *desenvolvimento integral*, ou seja, o que abarca todas as instâncias da vida humana:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996), além de instituir a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, estabelece que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania” (Art. 2º.). Portanto, para propiciar o desenvolvimento pleno a escola precisa contemplar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do educando, bem como ter objetivo a autonomia do sujeito, sua capacidade crítica, a compreensão de si como agente capaz de transformar a realidade. Contudo, na prática, as escolas tendem a focar o desenvolvimento cognitivo dos educandos e, de certo modo, ignoram os demais aspectos, entre os quais o afetivo. (OLIVEIRA, 2010, p.7).

Isso ocorre, sobretudo, porque vivenciamos um paradigma que privilegia questões essencialmente materialistas. Desse modo, a Educação assume rotinas de encaminhamento do desenvolvimento humano baseada em demandas de apenas certos aspectos da vida humana, como a inserção ao mercado de trabalho, a economia e as ciências, e esquece-se da importância de se dar o mesmo valor ao desenvolvimento ético, afetivo, sensível e relacional dos educandos.

Tendo em vista esse panorama, é logicamente discernível que algum tipo de crise se assolará no sistema que organiza e projeta a Educação. Indivíduos crescem defasados quanto ao seu horizonte de desenvolvimento pleno: avançados cognitivamente, rumo às ciências e ao mercado de trabalho, mas deixando de potencializar outras dimensões existenciais presentes cotidianamente, como a sensibilidade à grandiosidade da beleza das coisas do mundo e de suas relações sociais – no que se necessita impreterivelmente uma noção adequada de ética. Perde-se de vista o que as pessoas e as coisas significam, ou seja, a verdadeira dimensão das propriedades de interação e movimento que possuem. Logo, perde-se também a

criatividade e o discernimento de como o mundo, em sua amplitude maior, funciona, levando a dificuldades em lidar com problemas e transformar a realidade.

Se o sistema educacional não consegue promulgar o que dele se espera, é preciso revisar alguns valores vigentes dentro do campo da Educação, incluindo o que as disciplinas escolares realmente significam. Defende-se aqui que uma em especial deveria receber maior atenção: trata-se da Arte, a qual, bem explorada, abarca eficientes mecanismos para fazer parte ativa do grande objetivo da Educação: o desenvolvimento humano integral.

A ARTE COMO APORTE AO DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL

A Arte está presente na vida e no desenvolvimento humano há tanto tempo quanto a ideia de instrumentalização, da qual decorre a necessidade de se buscar conhecer o que são as coisas e como funcionam, ou seja, da premência de se filosofar e, por conseguinte, de se fazer ciência. Assim, tanto a Arte quanto as ciências que perfazem esse caminho de evolução da espécie humana devem ser, em conjunto, o aporte ao desenvolvimento humano integral.

A Arte, por meio de suas representações – imagens que nos atingem na consciência ou mesmo inconscientemente –, é construída de maneira dinâmica, interligada à narrativa histórica, crítica, tornando-se, assim, dramática por definição. Daí que essas imagens que povoam o repertório artístico humano dimensionem o sentido de nosso desenvolvimento enquanto humanos, seres cognitivos e ao mesmo tempo emotivos, dramáticos por excelência, conforme bem ilustra Debray (1993, p. 15):

Quer as imagens tenham um efeito de alívio ou venham a provocar selvageria, maravilhem ou enfeiticem, sejam manuais ou mecânicas, fixas, animadas, em preto e branco, em cores, mudas, falantes – é um fato comprovado, desde há algumas dezenas de milhares de anos, que elas fazem agir e reagir. Algumas, que chamamos “obra de arte”, oferecem-se complacientemente a contemplar, mas essa contemplação não desvincula do “drama da vontade”, como pretendia Schopenhauer, porque os efeitos

da imagem são, quase sempre, dramáticos. Mas se nossas imagens nos dominam, se, por natureza, são em potência de algo diferente de uma simples percepção, sua capacidade – aura, prestígio ou irradiação – muda com o tempo. Gostaríamos de interrogar esse poder, localizar suas metamorfoses e pontos de ruptura. A história da “arte”, aqui, deve apagar-se perante a história do que se tornou possível: o olhar que lançamos sobre as coisas que representam outras coisas. História repleta de ruído e furor, por vezes, relatada por idiotas, mas sempre carregada de sentido. Aí, nada está decidido antecipadamente porque a influência que nossas figuras exercem sobre nós varia com o campo inconsciente partilhado que modifica suas projeções ao sabor de nossas técnicas de representação.

Assim a história humana, em sua evolução, também está contida no desenvolvimento de cada um de nós. Se racionalmente conseguimos discernir sentido e crítica no contexto da espécie, sobretudo afetivamente podemos distinguir significado e vazão na realidade – objetiva e subjetiva – claramente cheia de interações que nos cerca.

Se o universo está em constante expansão e criação há, a cada instante, novos dramas a serem perscrutados pelos sentidos humanos. Igualmente, a cada momento, é preciso se adaptar e compreender o curso de como devemos nos desenvolver. E a Arte pode preparar-nos para isso, já que sabe como explorar os dramas existenciais inerentes a uma realidade tão intensa, tão surpreendente, e fornecer bases que auxiliarão, dinamicamente, em nosso tão almejado desenvolvimento integral.

SEM AFETIVIDADE NÃO HÁ DESENVOLVIMENTO INTEGRAL: A AFETIVIDADE PARTICIPA DO CONHECIMENTO

De um lado, de forma simples e lógica, é possível se pensar a ideia de *integralidade* de duas maneiras básicas: a primeira, dimensionando-se a noção de modo uno; sem fendas (interrupções, falhas, etc.), sem fases (níveis, metamorfoses, etc.) e sem junção de estruturas (criações com vida própria que se unem para fazer algo maior, mais adequado, opulento ou coisa do gênero). A segunda,

considerando-se o contrário: a integralidade só se manifesta na dinâmica da interação entre as coisas – reagrupando as interrupções, corrigindo as falhas, ou seja, subtraindo as fendas (vãos) entre os produtos da realidade; procedendo às exigências das passagens de nível (como que galgando conquistas), aceitando e redimensionando-se às metamorfoses (transformações), ou seja, integralizando por meio do assentimento da existência de fases na construção de algo; somando estruturas aparentemente diferentes (até mesmo divergentes) para formar alguma coisa superior, mais aprimorada, como pode ser visto o caso do ser humano, que é a união de, por exemplo, razão e emoção, integralizando-se em um único ser, de modo dinâmico coexistindo as estruturas.

Por outro lado, pode ser que as duas formas expostas de se ver o conceito de *integralidade* sejam, em verdade, a mesma. Visto dessa maneira, apenas significa que do primeiro modo se esteja fazendo uma leitura sintética da realidade integral de algo e na segunda perspectiva se veja analiticamente. Em qualquer caso, a realidade dinâmica do mundo não se modifica pela escolha que se faça para observar como ela funciona: o mundo é mundo por ele mesmo, a despeito do conhecimento (ou do modo científico adotado) que dele é erigido. Daí que, talvez devido a erros que são cometidos, por vezes não se avance no conhecimento ao não se reconhecerem as conexões da realidade; e outras vezes, ao se considerar exageradamente a divisão (ou fragmentação) que dá suporte à construção de conceitos (identidade) das coisas, dá-se demasiado valor a um ponto em detrimento de outro naquilo que deveria ser considerado um mecanismo único, coexistente e interdependente. Tal viés pode comprometer a validade do conhecimento sobre algo. No que interessa aqui, o próprio entendimento da natureza e da condição humana pode ficar comprometido quando se opta por analisar o mundo somente por meio da razão (cognição) ou da emoção (afetividade), como expressou Bruner:

Segundo Bruner, a tradicional distinção conceitual entre afetividade e cognição, traçada tanto na filosofia quanto na psicologia, delimita regiões e fronteiras sobre o funcionamento psicológico pouco úteis, na medida em que nos obriga a criar pontes conceituais para

relacionar o que, talvez, nunca deveria ter sido separado. Pensamento, razão ou cognição, assim como emoção, afeto ou paixão são abstrações formuladas para contrastar estados mentais construídos na interação com o mundo. (LEME, 2003, p. 92-93).

Assim, independentemente de a sociedade atual privilegiar a racionalidade, o fator de aferição de como as coisas realmente nos afetam sobrevém das emoções. E a interação entre a cognição e a afetividade é que, ao fim, dá a base real do que se vivencia. Pode-se até "calcular" que se vive bem, mas somente o sentimento, a emoção, pode aferir essa condição. É nesse sentido que o presente ensaio busca incitar à reflexão acerca dos riscos que as distorções sobre a ciência das coisas humanas – aquelas causadas pela utilização de apenas um viés – pode acarretar até mesmo para a sobrevivência da espécie.

Portanto, para uma educação integral, é fundamental a asserção da afetividade, esta entendida numa acepção mais ampla. E qual seria um sentido ampliado para se observar melhor a afetividade e o seu papel no desenvolvimento humano? Primeiramente, deve-se considerar o movimento existencial completo das coisas. Depois, que seja observado o que é que põe a coisa considerada em movimento. A afetividade ampliada seria, então, o discernimento de como as coisas que envolvem o movimento existencial das coisas *afetam* e *são afetados*. De como elas afetam e são afetadas emergem mais e outros movimentos que se impulsionam a outros instantes de *afetar* e *ser afetado*.

O núcleo da propulsão desses vários movimentos interconectados é propriamente aquilo que coloca as coisas em movimento, incluindo-se seus desvios, derivações, reagrupamentos e escolhas posteriores (diferentes das iniciais) para novos objetivos ou direções. Nesse caso, e até se utilizando da definição etimológica do termo, tal cerne de ignição do movimento, das ações, no caso humano, seriam as emoções: o prefixo 'e' significa "pôr-se em" ou "colocar-se em" (relação a algo); e 'moção' significa "movimento". Ou seja, 'emoção' é "aquilo que nos coloca em movimento" (DEBRAY, 1993).

Então, há sempre algo de "emocional" contido na dinâmica da existência das coisas, ou seja, há sempre um sentido resultante

de como as coisas afetam e são afetadas pela realidade que as leva, de um modo ou de outro, a estarem fazendo o que estão e de serem (tornando-se) o que são. Logo deve ser relevante dar atenção, no caso humano especificamente, ao funcionamento de suas emoções e ao entendimento do que vem a ser a afetividade, tanto nas relações humanas quanto na interação do homem com o mundo.

Por isso, em última análise, poder-se-ia dizer que todas as ciências, todas as disciplinas escolares, buscam compreender as interações entre as coisas, que são seus objetos de estudo. Saber sobre a interação entre as coisas nada mais é do que compreender como as coisas se *afetam* mutuamente – considerando-se, inclusive, o hiperespaço, a realidade mais ampla. Assim, pode-se pensar a *afetividade* em um sentido ampliado, não somente restrita às relações íntimas entre as pessoas, em que as paixões humanas são as mais visadas.

Enfim, o conhecimento é o resultado das interações, da compreensão da “qualidade como as coisas se afetam”, ou seja, do sentido de *afetividade* envolvido nas relações, tanto de coisas quanto de pessoas. Logo o conhecimento deve estar intimamente ligado à compreensão de como as coisas se afetam em um determinado contexto.

A ARTE COMO AGENTE SEMEADOR DE IDEIAS E SENTIMENTOS (OU A ARTE COMO UMA DAS BASES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA “AFETIVIDADE AMPLIADA”)

A Arte pode vir a ser o agente implantador, no desenvolvimento humano, de mecanismos que venham a ajudar o indivíduo a aprender a depurar seus sentimentos, sua afetividade, para o melhor uso do conhecimento acerca das coisas humanas. Ela engendra o fim e os meios existenciais a que o humano se propõe criar e recriar como intuito de vida. Logo, é um agente de inserção à ética, à busca da felicidade humana, a qual não tem sentido sem as perspectivas afetivas e emocionais que caracterizam o viver da espécie. Tais aspectos, na Arte, denotam-se na e pela prática da produção e da apreciação artística, o que se destaca na emergência do fenômeno catártico inerente à Arte.

A QUESTÃO DA CATARSE

A catarse é a “libertação do que é estranho à essência ou à natureza de uma coisa e que, por isso, a perturba ou corrompe.” (ABBAGNANO, 2003, p. 120). Nesse sentido, a catarse pode vir a ser educativa ao desenvolver em quem a perscruta subsídios de entendimento do que a afeta de modo inadequado, perturbador. Seria o enfrentamento e a depuração dos sentidos que devem margear as relações humanas, tanto entre as pessoas como também se considerando as demais coisas do mundo – como a própria natureza; haja vista, por exemplo, a crise ecológica enfrentada na contemporaneidade.

Contudo, essa conotação positiva, educativa até, que se poderia convergir à catarse, tem sido historicamente combatida, pois a catarse e seu sentido “purgativo” que lhe é inerente tem sido utilizada por agentes dominadores (no âmbito político, principalmente) para explorar as massas em benefício próprio e, por vezes, ilícito. Assim, a crítica à catarse pode se resumir ao seguinte: ao se libertar do que é estranho, mesmo prejudicial, ao sentido humano existencial, o indivíduo muitas vezes não se mobiliza para alterar essa realidade que lhe é estranha e que necessitaria de mudança, de revolução.

Contudo, o que se quer aqui ensaiar é que a catarse, vista assim isoladamente, perde seu sentido, aquele que inerentemente se vincula à Arte. Ela deixa, desse modo, de ser um agente participante do desenvolvimento humano se não for alocada juntamente com outro item educativo importante: o *desenvolvimento socioemocional* dos indivíduos – ou seja, o desenvolvimento do sentimento de pertença às coisas vividas em sociedade, que inclui aspectos de afetividade e de discernimento ético referente às relações humanas.

Assim, defende-se que a catarse associada a um desenvolvimento socioemocional adequado (ético e imbuído de afetividade) pode construir a mobilização e a participação na vida (sociedade) humana. Ou seja, desenvolver a habilitação para o homem possa fazer parte da realidade, modificando-a – logicamente, na perspectiva de que o que realmente deve ser alterado é aquilo que está inadequado e que, por conseguinte é angustiante – a partir da transformação de seus próprios sentimentos e afetos. Esse papel da catarse é explicado por Vygotsky (1999, p. 270):

[...] as emoções angustiantes e desagradáveis são submetidas [na catarse] a certa descarga, à sua destruição e transformação em contrários, e de que a reação estética como tal se reduz, no fundo, a essa catarse, ou seja, à complexa transformação dos sentimentos.

Por fim, ainda seria importante salientar que a catarse, vista dessa forma, constituir-se-ia um instrumento (um canal) de desenvolvimento, dando subsídios para o indivíduo (educando) se autoconhecer, se autorregular, conceituar a si mesmo, etc. E, como todo instrumento, ela não é nada se não se souber o seu manejo eficaz. Por exemplo, do que vale querer se autoconhecer, se o óbvio a se constatar é que se é "um animal político, logo social", como diria Aristóteles, e se continuar a ignorar o que de fato significa agir politicamente e socialmente – o que inclui as esferas ética e afetiva. Em outras palavras, sabe-se o que se é, mas não o que fazer com o que se é. Por isso, enfatiza-se aqui, é igualmente imprescindível o desenvolvimento de habilidades socioemocionais para o autoconhecimento mais genérico de humanidade: a condição de *zoo politikon*.

○ EXEMPLO DO TEATRO, COMO ARTE, NA EDUCAÇÃO

Pode-se ver em Cebulski (2007) que o teatro, como trabalho humano de criação artística, é o espaço em que o próprio homem em toda a sua extensão se desvela como indivíduo – um ser histórico e social. Pertencente ao campo da Arte, o teatro acolhe a realidade para conhecê-la, interpretá-la e recriá-la por meio de símbolos. Neste sentido, são tomadas por empréstimo formas de expressões de outras modalidades das artes, como a literatura, a música, a dança e as artes plásticas, para compor ou sobrepor o foco da realidade em questão, conferindo-lhe um caráter particular. Por exprimir o homem do seu tempo nas suas relações com a realidade, o teatro acaba por exercer uma função crítica, pois, ao pôr em cena as ações e as relações humanas, bem como os valores que lhes subjazem, promove uma visão objetiva da realidade, uma reflexão, abrindo possibilidades para o redirecionamento das suas práticas no âmbito da sociedade.

Para artistas, teóricos, educadores e pesquisadores que trabalham questões relativas à Arte e, especificadamente, do teatro na educação, grande tem sido o esforço em estabelecer seus fundamentos. Segundo Barbosa (1995), os estudos e a reflexão a respeito avolumaram-se após a obrigatoriedade da inclusão da Arte no currículo escolar em países como os Estados Unidos e o Brasil (neste, a partir da última reforma de ensino, ao final do século XX).

A importância de se estabelecer as determinantes histórico-sócio-culturais do ensino da Arte, e por consequência, do teatro, reside em compreender a sua evolução, situar a atual prática pedagógica teatral para proceder à sua crítica, no sentido de constituir novas bases teórico-práticas que fundamentem a presença do teatro na escola.

Japiassu (2003) explica que embora o ensino do teatro, para fins de estudo e delimitação científica, esteja dividido em duas vertentes, a contextualista e a essencialista, no plano da prática pedagógica essas duas dimensões se mostram presentes, ora com fronteiras bem definidas, ora se interpondo, interpenetrando-se. Dessa forma, o efeito imediato é o de resgatar a totalidade das possibilidades estéticas e pedagógicas do teatro, tendo-se em vista a educação do homem pleno – seu desenvolvimento integral –, o que pode ser pensado como uma terceira vertente de função do teatro como instrumento educacional, de conscientização da amplitude maior da realidade.

Assim sendo o teatro, como manifestação cultural que trata da complexidade e da completude do homem, pode promover ações em que se ressalte o seu caráter humano, em todas as dimensões trabalhadas pela práxis artística. A práxis teatral como atividade artística livre (não alienada) pode auxiliar no processo de humanização conquanto crie algo inédito (cada representação é única!), a partir da realidade concreta, histórica, superando-a, ao criar uma nova realidade, que traduza e transcenda seu criador (PEIXOTO, 2001).

A práxis teatral, ao representar o homem em sua totalidade, passa a efetivar a admiração do homem pelo próprio homem, pela natureza, pela infinidade dos objetos e das formas artísticas criadas e pelas diferentes formas de criação que a sociedade apresenta. A admiração, o espanto, a indignação, a surpresa, a confusão, etc.

são emoções provocadas pela e na teatralização, e estão imbuídas da necessidade de compreender o homem enquanto ser afetivo, cognitivo, histórico e social, o que o leva ao comprometimento com o entendimento e a crítica do seu processo formativo.

Para Vieira (1999, p. 235), é desta maneira que deve ser vista a máxima socrática 'conhece-te a ti mesmo', pois "fazer esse inventário é, segundo Gramsci, o primeiro passo para uma eficaz ação sobre a questão da formação humana.". Isso porque a ação humana é propulsionada pelas emoções, e estas permeiam e movem o pensamento e a reflexão em um movimento próprio, dialético, cuja síntese seria o estímulo à curiosidade que pode gerar ações no sentido da busca da aprendizagem: a vontade de aprender movida pela necessidade de sobreviver e de dominar as circunstâncias para prover sua existência material, bem como as demais dimensões da existência. Desse modo, a práxis do teatro e as emoções experienciadas seriam o fomento da ação, do pensamento filosófico, da Educação, da Arte e das ciências. Ou seja, de tudo aquilo que fomenta nossa peculiaridade enquanto espécie, que também vê o mundo racionalmente, logo com o conhecimento de suas interações com as coisas do mundo e com a afetividade que toda relação envolve – de forma subjetiva ou objetiva, com as pessoas ou com os objetos, entre os humanos ou com a natureza, como defende a "Afetividade Ampliada" (SANT'ANA; LOOS; CEBULSKI, 2010).

Por fim, não se deve esquecer que o teatro proporciona de forma significativa a experiência com a *catarse*; o que, de modo relevante, fez parte da educação e do desenvolvimento do cidadão grego na Antiguidade. Naquele período fundante da história do ocidente, a *catarse* era explorada com muito vigor para sensibilizar e fazer entender o cidadão sobre sua humanidade, a qual, vista coletivamente, nos grandes anfiteatros, contagiava e mobilizava.

Se a crítica contemporânea contesta o papel formativo da *catarse*, ocasião em que ocorre a purgação dos incômodos humanos, mas não mobiliza em torno destes, o mesmo não era o caso na Grécia Antiga. O teatro naquele contexto, como elemento formativo, propiciava ao povo grego alerta às mazelas e aos perigos com os quais se deparava em seu cotidiano.

E qual seria a diferença entre os períodos Antigo e Contemporâneo? Indica-se como possível diagnóstico que o povo

grego se provia de um desenvolvimento *socioemocional* mais apurado; isto é, compreendia melhor o sentido interacional que povoa as relações humanas, ética e politicamente. Já o homem de hoje se aliena da participação na história – não se politizando – e comunga valores que tendem a afastar os homens do convívio da *amizade*, que é um princípio ético fundamental para toda e qualquer sociedade. Assim, em sua precariedade vê crescerem posturas como, por exemplo, a extrema competitividade, o consumismo, etc., que destoam do sentido ético da vida em sociedade.

Assim a catarse, também na contemporaneidade, poderia funcionar como uma semeadora de autoconhecimento sobre a humanidade – sobre suas nuances existenciais – em quem a experimenta. Porém esta parece não germinar, não mobilizar o indivíduo a agir no mundo, logo, a se desenvolver rumo às coisas humanas que lhe são inerentes. Provavelmente porque não tem sido regada com o necessário sentimento de pertença a uma sociedade que é, ou procura ser, humana por excelência. A crítica de que a catarse pode “não funcionar”, ou até mesmo iludir quem a experimenta pode ser pertinente. Talvez porque tantas vezes nada fazemos com o que sentimos – não nos colocamos em movimento, não nos emocionamos verdadeiramente. Contudo, isso somente tem sido assim porque, por um motivo ou outro, foi esquecido que nada deve ser colocado sozinho para bem funcionar: tudo no universo só verdadeiramente tem serventia quando acoplado, integrado e interagindo com outras coisas.

Enfim, a catarse por ela mesma não terá sentido se outros aspectos do desenvolvimento, incluindo a afetividade – vista em um sentido ampliado –, não a acompanharem. Do mesmo modo o teatro, que pode promover catarses e também agir formativamente rumo ao desenvolvimento integral, não terá nenhum sentido na educação se for apresentado isoladamente, esporadicamente, deslocado do contexto escolar, social e mesmo das outras disciplinas e interesses sociais. Defende-se aqui que a Arte e o teatro, assim melhor dimensionados, podem ser resgatados como instrumentos fundamentais na formação dos cidadãos do amanhã deste país emergente e que sonha ser um exemplo de prosperidade, a qual, espera-se, não seja apenas econômica, mas fundamentalmente humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se aqui incitar os pensadores e pesquisadores da área da Educação a refletirem acerca da necessidade de se renovar os pressupostos sobre os procedimentos pedagógicos na Educação, particularmente no que se refere à inserção significativa da Arte como aporte ao desenvolvimento integral dos educandos. Tal desígnio pode ser alcançado se as pessoas conseguirem apreciar com maior esmero a afetividade envolvida em todas as interconexões das quais os seres e as coisas participam por fazerem parte de uma realidade altamente dinâmica – e isso a Arte faz muito bem!

Para a execução desses propósitos, se faz necessário considerar todas as esferas componentes do que dá identidade ao humano. Essa identidade se particulariza na cognição – que permite a racionalidade, qualidade distintiva do homem – mas deve também abranger a universalidade da afetividade, a qual carrega fenômenos universais, heurísticos – intuição, sensibilidade, criatividade –, os quais comungam com os elementos constitutivos da Arte.

Nesse sentido, ensaiou-se que a “Afetividade Ampliada” – a que reconhece os diversos movimentos que fazem as interações reagirem adequada e funcionalmente – deve ser parte essencial de qualquer instituição que almeje promover o desenvolvimento humano integral, como é o caso da escola, e mais ampliadamente, da Educação em geral. A Arte pode vir a ser um elemento decisivo na concretização de tal perspectiva haja vista sua capacidade de apresentar, refletir, sentir, criar e recriar a realidade em que os indivíduos e sua sociedade se inserem. Tal proposta se apoia na ideia de que o ser humano é basicamente impelido por substratos mentais da ordem das emoções, a despeito de se constituir uma espécie que se instrumentaliza por meio da cognição.

Colocou-se ainda em discussão a questão da catarse, a qual tem sido atualmente, devido a problemas na exploração desse fenômeno por certas ideologias e teorias, abordada em um sentido negativo – já que por meio dela seria possível alguém se aproveitar moral e psicologicamente dos indivíduos “menos preparados” (aqueles que poderiam ser classificados como apresentando problemas em seu desenvolvimento, principalmente no plano socioemocional). Precisamente aí é que a reflexão aqui exposta defende a possibilidade de se rever a qualidade pedagógica da catarse, pois se a esfera socioemocional dos indivíduos receber o devido suporte – o que inclui o desenvolvimento da sensibilidade artística e o exercício da catarse –, o resultado logicamente será diferenciado do

que comumente se tem visto: poder-se-á incrementar nos educandos dimensões psicológicas fundamentais para o seu adequado movimento existencial – autoconhecimento, autoestima, autorregulação, etc.

Por fim realizou-se, como exemplo, um convite à consideração das possibilidades pedagógicas do teatro, como Arte, na educação. Nesse sentido, buscou-se denotar o papel primordial, notório desde os Antigos, dessa dimensão artística como provocadora de catarses positivas, isto é, aquelas que incitam o indivíduo a participar mais ativamente de sua realidade humana, logo, social. E isso não apenas em um sentido revolucionário, transformador (que também é necessário), mas, sobretudo, levando o educando a dimensionar a necessidade da afetividade nas interações – afetividade aqui entendida preferencialmente de modo ampliado, ou seja, percebendo e aprendendo a lidar com as nuances e características das variadas coisas do mundo, sejam elas pessoas, natureza, ou demais elementos que o compõem. Por conseguinte, ensina-se o indivíduo a se desenvolver adequada e integralmente humano.

ART, AFFECTIVITY, AND THE EDUCATION SYSTEM: QUESTIONING HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT

Starting from the hypothesis that education has not been bringing full human development to the pupils, the purpose of this study is to discuss the importance of Art for this development, and as a consequence, the indispensable role of Art in Education. If such relevance is well established, it could contribute towards an integral education, that is, one that includes all aspects of the human being, including affectivity. Here, the term *affectivity* is redimensioned, and presented in an expanded form, aiming to reduce the preconceptions towards the dichotomy of reason and emotion, as well as emphasizing its active role in the acquisition of knowledge. Following this logic, we propose a reinterpretation of one of the most significant psychological processes involved in the characterization of Art: the action of catharsis. While aiming towards real human development instead of the simple purging of existential difficulties, catharsis may become an instrument of dissemination of new ideas and feelings, while contributing towards building what is best in mankind: ethics, affectivity and intelligence. Finally, considerations are made about theatrical acting in school, as an example of the role of Art in Education.

Keywords: Education. Human Development. Affectivity. Art. Catharsis. Acting at School.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, A.M. *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- CEBULSKI, M.C. *O Teatro, com Arte, na Escola: possibilidades educativas da tragédia grega Antígone*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2007.
- DEBRAY, R. *Vida e Morte da Imagem: uma história do olhar no ocidente*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino do teatro*. São Paulo: Papius, 2003.
- LEME, M.I.S. *Cognição e Afetividade na Perspectiva da Psicologia Cultural*. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.
- OLIVEIRA, M. E. *Teatro na escola e caminhos de desenvolvimento humano: processos afetivo-cognitivos de adolescentes*. Dissertação de Mestrado, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.
- PEIXOTO, M. I. *Relações arte, artista e grande público: a prática estético-educativa numa obra aberta*. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- SANT'ANA, R.S.; LOOS, H.; CEBULSKI, M.C. *Afetividade, Cognição e Educação: ensaio acerca da demarcação de fronteiras entre os conceitos e a dificuldade de ser do homem*. In: LOOS, H.; SANT'ANA, R.S. (Orgs.). *Dossiê: cognição, afetividade e educação*. Educar em Revista, n°. 36, jan.-abr. 2010.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez, 1992.
- VIEIRA, C.E. *Historicismo, cultura e formação humana no pensamento de Antônio Gramsci*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Recebido em agosto de 2013.

Aprovado em outubro de 2013.