

BARBOSA Ana Que Tavoies Arte Educação: leitura
no suldo. So Paulo: Cortez, 2008.

8 cop

65

Revisão
Empreza de Arte e aprendizagem

EXCELÊNCIA NO ENSINO DA ARTE*

RALPH SMITH**

O tema excelência em educação é atualmente objeto de consideráveis discussões. Ele tem nos acompanhado desde a Grécia antiga e provavelmente continuará sendo um tópico de permanente interesse no futuro. No século XIX, o crítico, poeta e educador Matthew Arnold afirmou que as democracias modernas teriam dificuldades em manter ideais e padrões educacionais elevados, propondo, então, que o interesse pela qualidade devesse permanentemente constar da agenda da democracia.

No livro *Excelência no ensino de arte: idéias e iniciativas* apresentei algumas propostas que mantêm essa preocupação com a qualidade do ensino da arte. Quatro delas vou discutir aqui, brevemente.

Inicialmente afirmamos que o compromisso com a excelência no ensino da arte é parte do compromisso com a educação comum

* Trabalho apresentado em sessão especial da NADA (Associação Nacional de Educação Artística — USA), em encontro em New Orleans (abril 1986). Trad. Fundação Iolpe.

** É professor da Universidade do Estado de Illinois, EUA. Autor, entre outros, de *Excellence in Art Education: Ideas and Initiatives*, Reston, Virginia: National Art Education Association, 1987; *A Sense of Art: A Study in Aesthetic Education*, New York: Routledge, 1989 e *Asshelter and Art Education* juntamente com Alan Simpson, Urbana: University of Illinois Press, 1991.

e geral, do jardim da infância ao fim do 2º grau. A educação é considerada "geral" quando é orientada para não-especialistas e é considerada "comum" quando os alunos desenvolvem os mesmos conceitos e habilidades mas escolhem campos de trabalho diferentes. O compromisso com a excelência no 2º grau não tem significado, a não ser que uma preocupação com qualidade faça parte do currículo completo, tanto nos primeiros como nos últimos anos.

A preocupação com a qualidade deve, na verdade, estar presente em todas as esferas da instituição escolar, da sala de aula aos gabinetes do diretor e coordenadores. Em outras palavras, ao falar de excelência no ensino da arte estamos falando não somente sobre as qualidades e significados de trabalhos dos grandes artistas e das experiências que eles podem nos proporcionar, mas também da postura diante da realização artística em geral. E esta postura tem uma longa história. Como Moses Hadas, estudioso do período clássico, recorda em seu livro:

O que o mundo admirava nos gregos era o alto nível de suas realizações, e este alto nível pressupõe uma profunda convicção na importância da realização individual. A meta de chegar à excelência, os meios de obtê-la, e (principalmente) a aprovação que ela deve merecer são todos determinados pelo julgamento humano.¹

Com isso queremos dizer que a arte merece estudo como um assunto particular, como um assunto que tem finalidades, conceitos e habilidades específicas. A arte, como uma das realizações humanas, cujo poder tem sido salientado desde a Antiguidade e cuja força é particularmente atestada por sociedades totalitárias em sua determinação de controlá-la, exige seu próprio tempo e espaço dentro do currículo.

A partir do início dos anos 60, diversas teorias educacionais têm definido posições semelhantes e esse mesmo ponto de vista tem sido discutido em recentes ensaios tais como: *The Paideia*

1. HADAS, Moses. *O ideal grego e sua sobrevivência*. New York, Harper Colophon Books, 1956. p.13.

Program (O programa de Paideia) de Mortimer Adler, *A Place Called School* (Um lugar chamado escola) de John Goodland, *Righ School* (Escola secundária) de Ernest Boyer, e *Horace's compromise* (O compromisso de Horácio) de Theodore Sizer. De fato, o interesse na excelência do ensino hoje não é mais do que uma volta ao passado.² O que torna a atual situação diferente é a divulgação que os estudos e relatórios sobre a reforma educacional tem recebido alimentando a discussão e o debate.

O que é significativo com relação à literatura em questão é que não se considera mais o estudo da arte independentemente da escolarização. Ao contrário, a arte é considerada como disciplina básica do currículo. Para Ernest Boyer

as artes são uma parte essencial da experiência humana. Não são uma trivialidade. Recomendamos que todos os estudantes estudem as artes para descobrir como os seres humanos usam símbolos não verbais e se comunicam não apenas com palavras mas através da música, dança e das artes visuais.³

No entanto, não basta dizer que a arte deve ser estudada como assunto específico no currículo escolar sem mencionar mais especificamente o que significa buscar a excelência desse ensino. A meta geral do ensino da arte é o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte, onde a excelência da arte implica dois fatores: a extrema capacidade que têm os trabalhos de arte de intensificar e ampliar o âmbito do conhecimento e experiência humanos e as qualidades peculiares de trabalhos artísticos dos quais resulta tal capacidade. Ou, de forma mais resumida, a meta desse ensino é desenvolver nos jovens a disposição de apreciar a excelência nas artes em função da experiência maior que a arte é capaz de proporcionar.

Em nosso ensaio dedicamos um capítulo à explicação da natureza da excelência nas artes reconhecendo que podemos

2. Para uma discussão dessa literatura ver Ralph Smith, *Excelência no ensino de arte: idéias e iniciativas*, 1987, cap. 5.

3. BOYER, Ernest. *Escola secundária: relatório sobre a educação secundária na América*. New York, Harper & Row, 1983, p. 58.

encontrá-la em todas as eras e culturas; mas enfatizamos que currículos devem enfatizar todas as tradições culturais.

Não cabe aqui definir de forma mais elaborada da excelência nas artes, mas podemos dizer do que se trata em critérios gerais. Lord Kenneth Clark, em seu ensaio *O que é uma obra de arte?*,⁴ fala sobre o virtuosismo, poder de criação, intensidade de sentimentos, estilo de mestre, integridade artística descomprometida, originalidade de visão e profundo senso de valores humanos encontrados em trabalhos como *Lamentação sobre o Cristo morto* de Giotto, *Escola de Atenas* de Raphael, *Descida da Cruz* de Rubens, *Vigília noturna* de Rembrandt, *Funeral em Ormans* de Courbet e *Guernica* de Picasso.

A segunda proposta para a excelência no ensino da arte estabelece que lutar para conquistá-la significa lutar para conquistar contextos nos quais os alunos aprendem a sentir a arte, a compreendê-la no seu sentido histórico, a apreciá-la esteticamente, a realizá-la e a refletir com espírito crítico. Esses contextos implicam uma variedade de métodos de ensino que incluem a troca de informações, na orientação para a solução de problemas e no desenvolvimento de habilidades de percepção e de crítica. As idéias e habilidades ensinadas nesses vários contextos constituem-se na estrutura do conhecimento do ensino de arte.

Os contextos, no entanto, não devem ser definidos casualmente. Um currículo de excelência está comprometido com a aprendizagem sequencial. Também não deve ficar indiferente a outras manifestações artísticas, especialmente à música e à literatura.

Em nosso livro mencionamos que o aprendizado das artes deve observar seqüências de estudos proporcionais sobre história, apreciação, atividades em ateliês, atividades de estudos e atividades culturais, desde os últimos anos do 1º grau até o final do 2º grau. Todas as artes ensinadas atualmente no 2º grau podem ser reorganizadas e utilizadas para desenvolver a disposição de apreciar arte.

4. CLARK, Kenneth. *O que é uma obra de arte?* New York, Thames and London, 1979.

Argumentamos em nosso ensaio que o aprendizado sequencial se justifica pela necessidade de construímos sistematicamente uma sensibilidade estética e um ambiente sensível no qual possamos agir e refletir em relação à experiência contida nos trabalhos de arte.⁵ Essa sensibilidade e esse ambiente artístico são inicialmente desenvolvidos a partir de uma idéia preliminar sobre arte: da apreciação em profundidade de obras de grandes mestres, por meio de exercícios práticos de ateliê, que tomam mais refinado o sentimento quanto às qualidades das obras de arte, da análise feita por estudiosos das artes e no meio do trabalho de instituições culturais, o que conduz à percepção das realidades institucionais do mundo artístico.⁶ Após ter passado por uma tal seqüência de estudos, os alunos devem estar preparados para engajar-se no mundo artístico com certo grau de autonomia, julgamento independente e experiência, em níveis compatíveis com seu aprendizado.

Ao explicar as qualidades das grandes obras de arte, Kenneth Clark salienta que, de todos os aspectos estéticos, dois são especialmente importantes: ele fala de "uma confluência de memórias e emoções formando uma única idéia e o poder de recriar formas tradicionais, de modo que se tornem a expressão da época do próprio artista e ainda assim mantenham uma relação com o passado".⁷ O que ele deseja sublinhar, é o significado que o artista atribui tanto à continuidade quanto à mudança. Assim, não se pode apreciar totalmente uma obra de arte a não ser que se perceba como os elementos de tradição e transformação são transferidos à criação de uma imagem. Isto não é menos válido no que se refere a um bom filme ou obra arquitetônica quanto o é para uma pintura ou escultura. Repetindo, o estudo sequencial das artes nos contextos mencionados serve aos objetivos do conhecimento histórico, apreciação estética e julgamento crítico — os três preceitos básicos a serem considerados no encontro

5. A noção de sensibilidade estética e de um ambiente sensível foi sugerida pela obra de Arthur Danto, *A transfiguração do lugar comum*. Cambridge, Harvard University Press.

6. A idéia de uma unidade de serviços foi inspirada no relatório de Boyer, *Escola secundária*, cap.12.

7. CLARK, Kenneth, op. cit., p. 10-11.

com a arte. As atividades criativas ajudam a refinar e fortalecer essas condições.

Deve-se notar que esses objetivos — compreensão histórica, apreciação estética e pensamento crítico — refletem o pensamento de alguns dos melhores escritores no campo do ensino da arte, podendo-se dizer a esse respeito que em nosso ensaio simplesmente adotamos pensamentos da literatura sobre o assunto. Estas metas são ainda convergentes como propósito da Associação Nacional de Arte-Educação (NAEA) e de diversas entidades públicas e privadas.

Uma vez que estejam definidas as metas de um currículo de excelência, deve-se proceder à avaliação do mesmo. Colocadas as questões centrais, passamos a verificar se foram estabelecidos objetivos apropriados e se as coisas estão andando na direção certa, se estão na seqüência adequada, e se existe ou não evidência de que condições relevantes estão sendo envolvidas.

A terceira proposta de um currículo de excelência para o ensino da arte estabelece que os professores de arte estejam preparados nas áreas humanísticas, particularmente nas áreas dos estudos históricos, filosóficos e críticos da arte.

Ao encarar com seriedade o interesse acadêmico atualmente discutido nos ensaios sobre o ensino da arte, questionamos em que medida os professores de 2º grau estão sendo adequadamente preparados para lidar com responsabilidades acadêmicas e, caso não estejam, se estão sendo exigidos novos modelos para a preparação de professores desse nível. Questionamos, por exemplo, se o treinamento de professores de arte de 2º grau deveriam adotar os padrões dos departamentos de Língua inglesa, História, Matemática e Línguas estrangeiras, nos quais os futuros professores dessas disciplinas conseguem seu diploma em escolas de ciências humanas e colégios de artes liberais e ciências. Além disso, as escolas de Educação Artística recentemente criadas não deveriam fazer parte daqueles departamentos que fossem responsáveis pela coordenação dos estudos em ciências humanas e outros assuntos liberais? O 2º grau-magistério deve, evidentemente, continuar trabalhando com teoria educacional e assessorando a supervisão do ensino-aprendizagem. Ao contrário de diversas recomendações que têm sido feitas atualmente, não aconselhamos o desmantelamento do 2º grau-magistério.

Mas, se estivermos falando sobre excelência nas artes e na educação, e estipularmos objetivos históricos, apreciativos e críticos, se estivermos construindo o estudo das artes de forma mais acadêmica, se estivermos pensando em uma concepção de aprendizagem no nível do 2º grau fundamentalmente diferente, então a idéia de que os professores devam ser preparados numa atmosfera diferente é apropriada. Se, evidentemente, departamentos de ensino de arte puderem se reestruturar e desenvolver relações de trabalho com departamentos de ciências humanas, então talvez não fosse necessária a criação de novas escolas. Também não é certo que os departamentos de ciências humanas queiram responsabilidades adicionais, especialmente educacionais. Embora, conforme já indiquei, eles tenham aceito responsabilidades educacionais nas áreas de Língua inglesa, História, Matemática e línguas estrangeiras.

A sugestão de buscar uma concepção do tipo humanística para o ensino de arte no nível do 2º grau e preparar o que efetivamente seriam seus professores para esse ensino em novas bases, pode tomar-se um dos aspectos mais controversos de nosso ensaio. Essa sugestão no entanto, não é feita de forma dogmática; destina-se a abrir a discussão. E certamente não é inadmissível que uma profissão deva reexaminar suas suposições básicas. A preocupação principal ao fazer estas sugestões é questionar se novos modelos para preparação de professores resultarão em última instância num melhor aprendizado das artes nas escolas e se atrairão jovens bem qualificados para este campo.

Outra questão colocada em nosso ensaio não questiona apenas se os atuais modelos de ensino de artes visuais precisam ser reexaminados, mas também aqueles que se referem ao ensino em geral. A literatura atual sobre excelência em educação levanta a questão de que a burocracia excessiva e uma rotina desinteressante atrapalham tanto o ensino como o aprendizado. Da mesma forma, questionamos se a excessiva segmentação do ensino de arte igualmente não inibe o aprendizado efetivo das artes.

Não podemos ignorar o que John Goodland constatou em seu estudo sobre escolarização.⁸ O que ele descobriu foi um

8. GOODLAND, John. *Um lugar chamado escola*. New York: McGraw Hill, 1984, p. 218-20.

estado geral de desorganização no ensino das artes, com ênfase excessiva no fazer artístico, e ênfase mais do que insuficiente no estudo das artes como objeto cultural. Enquanto os estudantes tendem a gostar das aulas de arte, eles consideram que estas aulas são fáceis e sem grande importância.

Não podemos ignorar o fato de que os jovens de hoje estão encontrando outros campos profissionais mais atraentes do que a educação e isto inclui a educação em geral. Dizer que a sobrevivência deste campo depende de mudanças é sem dúvida uma interpretação simplista da situação atual, mas também não devemos fingir que não há motivos para nos preocupar a respeito.

A quarta proposição para um currículo de excelência no ensino de arte determina que o compromisso com a excelência implica o conhecimento das reivindicações tanto da arte tradicional como da arte contemporânea.

Enfatizamos a importância de construir-se formal, sistemática e sequencialmente um sentido estético e um ambiente sensível com os quais possamos perceber os objetos de arte. Um relacionamento inteligente com uma obra de arte pressupõe a combinação de diversos fatores, mas, acima de tudo, de um sentido estético e um conhecimento da história da arte. Isto por si só poderia justificar o desenvolvimento de uma compreensão histórica. Mesmo artistas que repudiam o conhecimento da História, o fazem com a compreensão daquilo que eles estão rejeitando. A maioria dos artistas nos diz que a arte tradicional é importante em virtude de seu constante retorno a ela em busca de idéias, inspiração e modelos. Pensamos em Cézanne no século XIX, reportando-se a Poussin do século XVII, e Picasso no século XX, reportando-se praticamente a todas as épocas anteriores, e não menos à era clássica. Atualmente, em tendências tais como o neo-romantismo, neo-realismo e neo-expressionismo, estamos experimentando variedades de interpretações do passado recente.

Apesar disso, continuamos lendo que o estudo do passado é irrelevante, e até mesmo que é elitista familiarizar os jovens com as realizações da herança cultural. Kenneth Clark afirma que a arte tradicional era em grande parte patrocinada pelos grupos dominantes da sociedade, com a finalidade de celebrar os

valores desses grupos, tanto sagrados como seculares.⁹ Não é somente por isso que obras de arte tradicionais são consideradas irrelevantes. São também consideradas inacessíveis à cultura dos membros da classe trabalhadora e grupos étnicos que de um modo geral, respondem a crenças e valores diferentes. Em resumo, diz-se que o objetivo da excelência e os valores democráticos são incompatíveis, e até que o atual movimento "excelência na educação" é uma estratégia inventada para oprimir as minorias e inibir a criatividade do estudante. E dizendo isto, está se dizendo que o objetivo da excelência implica atos de opressão política. Contrariamente pensamos que as pessoas devem ser livres para escolher o padrão de cultura que elas desejam.¹⁰

Há ainda outra abordagem pela qual o estudo da arte é elitista, porque pressupõe uma compreensão disciplinada e uma sensibilidade cultivada, que permitam a apreciação, e ninguém, afirma-se, deve ser obrigado a despendar suas energias em algo em que não tenha interesse imediato. Entendemos que a arte do passado foi criada frequentemente por uma elite de artistas para celebrar os valores dos grupos dominantes da sociedade, mas devemos também salientar, conforme foi frisado por Kenneth Clark, que os registros revelam claramente ser esta arte muito apreciada pelas grandes maiorias das comunidades daqueles artistas. Podemos ler, por exemplo, como os cidadãos de Cienna, no início do Século XIV, se rejubilaram quando foi completada a grande obra de altar de Duccio, a "Maestà", e como a ocasião de sua conclusão foi marcada por grandes festividades e procissões pelas ruas da cidade.¹¹

Se quisermos um exemplo contemporâneo desse sentimento expressado pela maioria da comunidade em relação a obras de

9. CLARK, Kenneth. "Arte e sociedade", in *Momentos de visão*. Londres, John Murray, 1981.

10. Esta é a posição de Herbert S. Gans em *Cultura popular e alta cultura*. New York, Basic Books, 1974.

11. Para uma descrição dessas festividades, ver a obra de John Canaday, *Visões dos pintores*, v. 1. New York, W.W. Norton, 1969, p. 15-16. Um relatório sobre as reações dos moradores de Raglio di Calabria quanto às estruturas em questão pode ser encontrado no jornal *The New York Times*, de 12 de Jul. 1981.

grande perfeição realizadas no passado, podemos encontrá-lo na reação dos moradores de Reggio di Calabria, no sul da Itália, na ocasião da descoberta de figuras clássicas, os assim chamados *Warriors of Riace* (Os guerreiros de Riace) ao largo de suas praias. Se estas figuras tivessem um grau de perfeição menor, ter-lhe-ia sido dada atenção bem menor, e provavelmente não teria havido disputa com Florença pelo direito de mantê-las em exposição permanente, saindo vencedora a cidade de Reggio di Calabria. O aperfeiçoamento cultural, em outras palavras, é uma fonte permanente de orgulho para qualquer cidade, nação ou cultura.¹² Também cabe mencionar aqui o que Hannah Arendt salienta em seu estudo da condição humana, *Obras de arte*, diz ela, transcendem gloriosamente tanto os períodos como as épocas em que foram concebidas e as funções às quais foram originalmente criadas para servir.¹³

Como um exemplo do poder que a arte tem de transcender sua época e propósito, citamos as indagações de Nelson Edmonson, um agnóstico, que apreciava não apenas as qualidades formais mas também o significado expressivo de muitas obras de cunho tradicionalmente religioso. Usando como exemplo o quadro bizantino intitulado *Vladimir Mother of God* (Mãe de Deus de Vladimir), que retrata Maria e o Cristo criança, ele recorda o papel que as pinturas sagradas desempenham para os crentes; as imagens estão relacionadas com o recebimento de graças e a realização da visão profética de Deus. Mas, independentemente de sua função ou significado religioso, Edmonson enfatiza que para ele a imagem "manifesta a notável habilidade criativa do homem em concentra-se numa imagem e, através disso, compartilhar da consciência de que a situação humana de sofrimento é aliviada pelo amor". E ele, então, continua dizendo que pessoas

12. Ver, por exemplo, as observações de Stuart Hampshire em *Prazeres privados e o bolso público*, uma revisão da obra de Janet Minahan *A nacionalização da cultura*. New York, New York University Press, 1977 e Suplemento Literário do *Times*, de 13 maio 1977.

13. ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Chicago, Chicago University Press, 1958, p.157.

de todas as crenças religiosas ou sem nenhuma crença podem experimentar "o sentimento de integrar um drama humano maior".¹⁴ Este é um dos modos em que as obras de arte transcendem as doutrinas religiosas e suas próprias épocas. O sentimento diante delas é o reconhecimento de uma humanidade compartilhada.

Depois de tais considerações, fica difícil aceitar que os esforços para familiarizar os jovens com as obras de arte sejam politicamente opressivos. Se em vez de falar de imposição falássemos de possibilitar o acesso, se em lugar de lutar contra a supressão dos interesses individuais nós entatizássemos a sensibilização dos jovens para a cultura, os aspectos de controle e legitimidade assumiriam uma posição restrita. Deve-se colocar numa ótica jovem: aquilo que tem a capacidade não apenas de intensificar sua experiência mas também de ampliar o âmbito do conhecimento humano, não é nem esnobe, nem autoritário, nem elitista. Ao contrário, deseja-se para a grande maioria o que até agora tem sido o privilégio de uma minoria.

Quanto à colocação de que as pessoas devem receber o tipo de educação que desejam, sabemos que especialmente os jovens, frequentemente, não estão seguros de seus interesses e assim precisam inteirar-se sobre a variedade de opções do que é possível apreciar antes que eles possam, de forma inteligente, tomar suas próprias decisões. Certamente, é presunçoso pensar que, uma vez dada a oportunidade de cultivar um gosto pela arte, as pessoas virem às costas para esta oportunidade. Há evidências demais em contrário. Stuart Hampshire disse até que: "tratar as pessoas como se elas já soubessem do que gostam ou deveriam gostar, é tratá-las como se fossem menos humanos".¹⁵

Essas questões têm sido debatidas na Inglaterra há um longo período. Richard Hoggart, filho de pais operários e membro respeitado da esquerda política na Grã-Bretanha, tem escrito com simpatia sobre os valores da classe trabalhadora. Para ele a cultura

14. EMONSON, Nelson. "Uma resposta agnóstica à arte cristã". *Journal of Art Education*, 15, n. 4: 34, outono 1981.

15. HAMPSHIRE, Stuart, op. cit., p. 12

na Grã-Bretanha se apóia na transmissão da herança cultural e na ênfase dos valores comunitários, estes últimos sendo favorecidos pela postura de esquerda. Salienta que há uma tradição de aprendizagem da classe trabalhadora na Grã-Bretanha que transcende os interesses comunitários.

Entre suas várias qualidades acredita-se que as pessoas humildes têm a capacidade de escolher o melhor e o que necessitam, e que se lhes forem dadas oportunidades de ampliar suas capacidades, elas revelarão habilidades bem maiores do que foi proporcionado por um elitismo fechado ou um comunitarismo viciado. Assim, elas têm o direito ao melhor, e não menos que isso.¹⁶

Lembramos aqui do sonho que os pais imigrantes deste país tinham para seus filhos. Esses pais sabiam que havia alguma coisa de valor além de seus ambientes imediatos e freqüentemente confinados. Os que conseguiram escapar desses confinamentos foram muitas vezes invejados por aqueles que não o conseguiram. Isto não significa necessariamente que voltaram as costas para suas origens.¹⁷ Também pensamos na escola de Marva Collins em Chicago, para filhos de minorias, que conjuga a construção de uma identidade e do respeito pelo melhor como tradição.

Neste país, tanto quanto na Grã-Bretanha, há uma tradição democrática que busca sobretudo a excelência. Esta tradição, segundo Charles Frankel, filósofo liberal no melhor sentido da palavra, reconhece a inevitabilidade de talentos variáveis e acredita na "necessidade que cada comunidade tem de conferir reconhecimento público a todas as coisas de qualidade sem que os fatos da cultura de uma sociedade possam ser considerados como dispensáveis".¹⁸ A observação de Frankel revela que esse interesse no liberalismo não é apenas político ou econômico, como se acredita freqüentemente, mas, conforme foi salientado por Arthur Schlesinger Jr., é também

moral e cultural, e está associado tanto com Whitman, Emerson, Thoreau e Melville como com Jefferson e Jackson.¹⁹

Dizer todas estas coisas é lembrar o que Matthew Arnold disse no século XIX. Arnold afirmou que os verdadeiros apóstolos da igualdade eram aqueles

que tinham tido uma paixão para difundir e defender, divulgando para toda a comunidade o melhor conhecimento, as melhores idéias de seu tempo. Trabalharam para transformar em conhecimento tudo o que era inculto, difícil, abstrato, e especializado, humanizando e tornando acessível o que estava fora do círculo fechado dos iniciados e instruídos, e ainda assim permanecendo o melhor conhecimento e pensamento da época [...].²⁰

Esse é o ideal da educação democrática. Na verdade, Lawrence A. Cremin, historiador da educação americana, acredita que o compromisso para a humanização do conhecimento no sentido "arnoldiano", define o sentido da educação americana.²¹ Em resumo, sentimentos relativos a aspectos "de qualidade", "acesso à excelência", "padrões orientados" e "o melhor conhecimento e pensamento do seu tempo", são objetivos destacados em nosso ensaio "Excelência no ensino da arte".

Valeria a pena resumir a obra de Robert Penn Warren (1974, *Jefferson Lecture, Democracia e poesia*), na qual ele faz menção à compatibilidade entre os valores da democracia e da poesia. Por poesia ele quer designar a arte em geral. Conclui dizendo que uma obra de arte excepcional tem valor não apenas como uma estruturação da subjetividade do artista, mas também como "uma possibilidade permanente de experiência que nos transporta para o nosso próprio interior".²²

19. SCHLESINGER JR, Arthur. "O desafio do liberalismo", in *Um exemplo do conhecimento do mundo moderno pelo homem*. Lyman Bryson (ed.). New York: McGraw Hill, 1960. p. 473.

20. ARNOLD, Matthew. *Cultura e anarquia* (1869). New York: Cambridge University Press, 1960. p.70.

21. CREMIN, Lawrence A. *O gênio da educação americana*. New York: Random Vintage Book, 1966.

22. WARREN, Robert Penn. *Democracia e poesia*. Cambridge: Harvard University Press, 1975. p.72.

16. HOGGART, Richard. *O humor inglês*. New York: Oxford University Press, 1982. p.160.

17. Para algumas idéias, ver a obra de Walter Kaufmann, *O futuro das ciências humanas* (New York: Thomas Y. Crowell, 1977); e de John Wilson, "Arte, cultura e identidade", in *Journal of Art Education*, 18, n. 2, summer 1984.

18. FRANKEL, Charles. "O novo e o antigo igualitarismo", in *Revista Comenius*, 56, n. 3, set. 1973: 61.

O poder único da excelência nas artes como possibilidade permanente de experiência útil fornece uma conclusão conveniente. Enquanto as democracias valorizam o homem comum, elas não valorizam em última instância, o que Ortega y Gasset chamou de "uma mente comum". Para ele, mentes comuns não apenas sabem elas próprias serem comuns mas também proclamam o direito de impor seus lugares comuns sempre que possível.²³ Matthew Arnold também reconheceu que com o advento das sociedades de massas a liberdade e energia de um grande número de pessoas seriam dissipadas se não fossem canalizadas em direção a um ideal mais elevado.²⁴ É a potencialidade de transcendermos desse patamar difuso que é importante. A arte na sua melhor essência é um lembrete perpétuo da possibilidade de transcender o comum. O conhecimento da arte não deve ser menos do que isso.

23. ORTEGA y GASSET, J. *A revolta das massas*. New York, W.W. Norton, 1932. p.18.

24. Para uma discussão da idéia de Arnold sobre o "eu superior", ver D.H. Bantock, *Estudantes na história da teoria educacional*, v. 2 e *As mentes e as massas, 1760-1980*. Boston, George Allen & Unwin, 1984. cap.9.

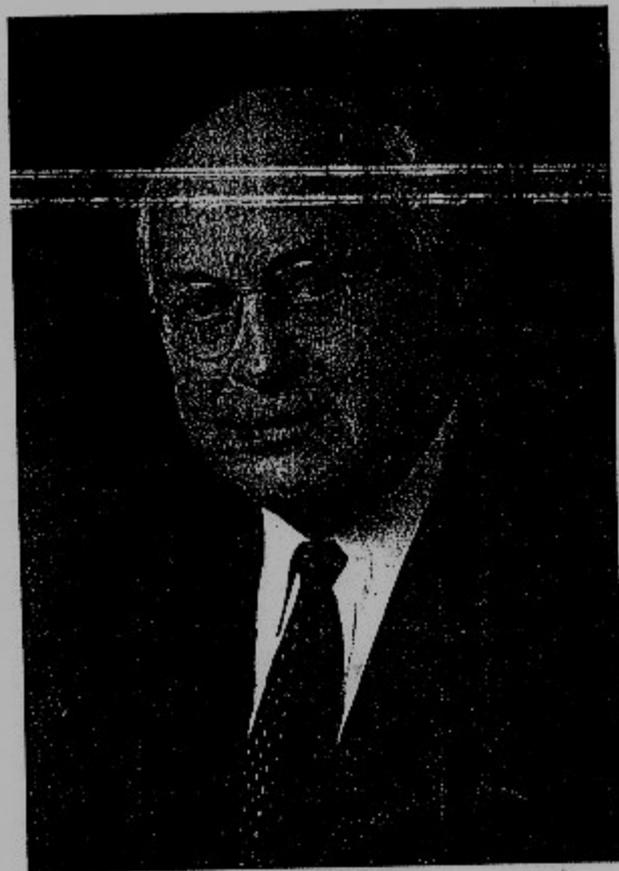


Foto de Robert Oti