

MONTES CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e. Artes-educação e intelectualidade da arte; contribuição ao ensino da educação artística no Brasil após a Lei nº 5692/71. Campinas, UNICAMP, 1982. 269 p.

A constatação de que a arte na educação padece de preconceitos teóricos significativos, a ponto de distorcer o papel da educação artística no 1º grau, levou Montes Castanho a empreender este estudo, com o objetivo principal de verificar "se a arte é parte de um domínio separado do domínio intelectual ou se se pode falar de intelectualidade da arte". O campo de análise limitou-se às artes visuais — desenho, pintura, escultura, fotografia, televisão, cinema e outras.

São inúmeros os preconceitos em relação à arte. Pedro Manuel (Para Conhecer a nossa Arte) a segregou do universo racional, isolando-a num pedestal instintivo e depreciador: "Essa elaboração criadora chamada arte não nasce do estudo analítico e racional, indutivo ou dedutivo nem da contraposição de teorias. A arte brota de um aquecimento interior, chamado intuição, que, provocado ou não pelo mundo exterior, permite uma sintonização clara do subjetivo, do que somos com o que podemos ser, e possibilita realizar, independentemente de análise, a forma reveladora".

Outro preconceito, que ainda persiste entre nós, é esclarecido por Aldo Pellegrini, em Para Contribuir a la Confusion General: "A antiga separação que se estabelecia entre objetos poéticos e apolíticos se baseava num equívoco: o de confundir o poético com o agradável, com o que provoca puro prazer sensorial".

A produção artística é regida por leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento e constitui uma "modalidade do saber, já que se realizam nesses processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização".

A autora cita também John Dewey (Coleção Os Pensadores), que reivindicava para o artista o status de ser pensante, retirando-o do mundo do faz-de-conta: "O artista selecionou, simplificou, classificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo... A idéia de que a percepção estética é questão de momentos singulares é uma das razões para o atraso das artes entre nós".

Quem primeiro analisou as correntes existentes em arte-educação foi Elliot W. Eisner, em Educating Artistic Vision, que utilizou as justificativas alegadas para o ensino da arte no intuito de encontrar as duas principais. Eisner, denominou de contextualistas os que utilizam a arte como instrumento educacional, considerando "as necessidades dos alunos (contexto psicológico) ou da sociedade (contexto social) na elaboração de seus objetivos"; de essencialistas os que alegam que "a própria existência de arte torna necessária sua inclusão no processo educacional".

A autora chama a atenção para o fato de Eisner não ter determinado os critérios que o levaram a estabelecer essa classificação e propõe a "análise das posturas filosóficas que desembocam nas teorias psicológicas ou sociológicas da arte na educação", identificando dois grupos de posições filosóficas em relação à arte: Arte como intuição sensível e Arte como informante do real.

A posição encontrada com mais frequência nos textos que se referem à educação artística é a que concebe a arte como intuição sensível. Apesar de julgar a arte importante para a sociedade, considera-a como uma atividade que proporciona o prazer e libera as tensões acumuladas no exercício de funções tidas como mais nobres e sérias. O desenvolvimento da personalidade individualmente considerada é o alvo dessa concepção. O indivíduo é isolado do resto da sociedade, a problemática é deslocada do social para o individual e as transformações desejadas são despojadas do todo social para procurar o bem-estar do homem. "me-

diante o extravasamento de estados emocionais ou é uma exploração do meio mais próximo circundante do educando sem maior amplitude".

A educação artística brasileira é fortemente marcada por tal concepção e as práticas artísticas são afetadas por quatro aspectos preponderantes: "O desenvolvimento da auto-expressão; o desenvolvimento das potencialidades e não a formação de artistas; o que importa é o processo e não o produto; e o desinteresse pelo desenvolvimento da apreciação artística".

Na verdade, estes quatro aspectos apresentados estão intrinsicamente relacionados com a obra de Viktor Lowenfeld. A inexistência de trabalhos ineditados sobre arte-educação, coram, ainda, de reflexão brasileira sobre o tema, levou os professores de arte a buscar em suas bases teóricas quase que exclusivamente nesse autor.

Para melhor explicar a filosofia de Lowenfeld, a autora vale-se de seus escritos: "Não existem padrões, não há regras fixas que sejam aplicáveis à estética; pelo contrário, os critérios estéticos baseiam-se no indivíduo, no tipo particular de atividade artística, na cultura em que esta se realiza e no intuito, no propósito subentendido na forma criadora. Existe uma extraordinária variedade de organização em arte. Verificamos que uma forma estética não é criada pela imposição de qualquer regra exterior, mas, pelo contrário, que o trabalho criador se desenvolve pelos seus próprios princípios".

Como se pode observar, é precisamente por conceber a arte dessa forma que Lowenfeld confundindo "liberdade artística com irracionalidade histórica", entende expressão sem articulação com a comunicação. É essa perspectiva "que o leva a uma falsa compreensão de auto-expressão, à valorização do processo em detrimento do produto e ao desligamento com a arte adulta".

Se os professores de educação artística estivessem atualizados com relação à estética e à história da arte e se conhecessem a história do ensino de arte, poderiam posicionar-se diante de má compreensão de dimensão estética da educação. Como exemplo desta incorreta compreensão é

criado através de um trabalho prático na Escola e no Labor. "É preciso ter consciência que a criação artística, se bem que não 'sirva' a nada, corresponde a uma necessidade do homem". Paradoxalmente, são concepções como esta que vêm, há décadas, formando a base do pensar e agir da educação artística.

Depois de explicar a arte como intuição sensorial, o autor passa à segunda posição filosófica: a que considera a arte como "informante" do real. Neste segundo grupo, a arte não é vista como "uma coisa que não serve para nada"; apenas como atividade complementar, que visa à auto-expressão, mas ao contrário, enfatiza-se o seu valor cognoscitivo, procura-se decodificar seu signido, compreender sua significação e se comunicar através dela. Encarada dessa forma, a arte na escola "não pode, absolutamente se desligar do aspecto da apreciação artística, porque a educação artística e a educação estética são como o verso e o avesso da mesma moeda".

Sendo a arte assumida em sua plenitude, "abre caminho para novos objetivos, novos métodos e processos no âmbito educacional" e muitos aspectos metodológicos, desprezados pelas teorias do primeiro grupo, passam a ser devidamente apreciados. Moritz Castanilo enumera e descreve oito aspectos: 1) Apreciação artística — a UNESCO em um levantamento internacional sobre a arte e educação declarou: "O estudante precisa entrar em contato direto com os artefatos de sua época e do passado, o que pode ajudá-lo na recriação imaginativa dos eventos, nas circunstâncias e nos valores que resultaram na sua criação, capacitando-se assim para perceber sua particular relevância e valor no presente. As facilidades atuais que permitem realizar isso são imensas, servindo como base para desenvolver a compreensão e o discernimento, proporcionando ao estudante acesso a idéias e imagens do passado de outros povos e lugares"; 2) Arte e escola — Frank Wachowiak respeitando as características próprias a cada etapa do desenvolvimento e a liberdade de expressão da criança, propõe conteúdo artístico para crianças de cinco anos e obtém resultados excelentes; 3) A pesquisa em arte-educação — conforme evidenciou Eisner (1972 e 1973) as pesquisas poderiam objetivar o desenvolvimento das habilidades técnicas e expressivas, graças à dilatação do período de realização e recorrendo-se a programas sistemática-

mente organizados; 4) O desenvolvimento do pensamento visual — “Desenvolver o pensamento formal em arte é levar à organização intelectual através das formas e não pelo exercício de conteúdos como em todos os domínios se faz: pensamento formal em artes significa pensar operativamente através das formas visuais”; 5) A psicologia genética e o pensamento visual — “na teoria de Piaget, de fato, encontramos uma das críticas de maior peso sobre a abordagem ‘intuitiva’ que predomina nas explicações da percepção artística. A apreensão do significado só é possível através da ação ou da operação do sujeito sobre elas. A significação não é dada pela impressão sensorial. É necessário operar sobre as coisas, construindo-as ou reconstruindo-as em pensamento. Após essa ‘reconstrução’ interior, o significante adquire a consistência de significante... Assim como a arte constrói objetos singulares que não se justificam senão por si mesmos (não são meios para outros fins) e que ultrapassam a matéria (que é mero “apoio figurativo” da obra de arte), competirá à inteligência ir além da percepção (ou dirigir a percepção) para reconstruir, no caso do espectador, por exemplo, a obra de arte para o referido espectador”; 6) O desenvolvimento artístico e o desenvolvimento da inteligência — evocando as etapas propostas por Piaget para o desenvolvimento da inteligência, a autora nos lembra que a primeira fase desse desenvolvimento é a egocêntrica, que terminaria por volta dos sete anos, cedendo o lugar para uma orientação sociocêntrica — onde a criança se tornaria mais realista visualmente, sendo mais precisa nas proporções — denominada fase de operações intelectuais concretas. Mais tarde, com o desenvolvimento do pensamento abstrato, a criança alcançaria a fase das operações intelectuais formais. Ora, a educação artística não tem conseguido chegar a essa última, e os artistas, por desenvolverem extra-escola o seu pensamento plástico, conseguem atingir o pensamento visual; 7) A criatividade em arte — respondendo se se poderia ensinar a ser criativo, Montes Castanho diz que esta questão ainda se encontra no âmbito da pesquisa, mas que os resultados encontrados “parecem permitir a resposta afirmativa”, e que estão sendo elaborados projetos de ensino que dêem meios para favorecer a originalidade, fluência, flexibilidade e reconstrução, dentre outros; 8) Implicações sociais — sendo a realização artística um fato social, tem-se que considerar “o processo de divisão da sociedade em categorias (estamento e classes) e os reflexos dessa divisão sobre a produção artística (arte) e sobre

a concepção artística (ideologia)”. A autora pretende que o ensino da arte não esconda do estudante o papel transformador das criações artísticas no decorrer da história.

Depois de apresentados e discutidos esses aspectos teóricos de importância vital para a educação artística; de ter comentado as duas posições filosóficas, detendo-se para dissecar minuciosamente aquilo que fica subentendido nas entrelinhas e que o leitor descuidado nem sempre percebe; e, após muitos esclarecimentos formulados, com o intuito de propiciar ao interessado condições tanto para compreender o status quo da educação artística como para imaginar os benefícios oriundos de uma educação artística despojada de preconceitos — que não bebesses só nas fontes filosóficas do passado, mas interessada em fazer parte do nosso cotidiano, informando, participando da realidade e com a liberdade necessária para assumir a maioridade e os compromissos tardios — Montes Castanho passa a discutir sua pesquisa que teve como título A Intelectualidade da Arte e a Educação Artística.

Quatro são os objetivos arrolados: identificar o papel que a arte vem desempenhando nas classes de 5ª a 8ª séries de 1º grau, nas escolas públicas e particulares da cidade de Piracicaba (SP); verificar as principais características metodológicas da educação artística oferecida nas séries de 5ª a 8ª das referidas escolas; examinar a relação entre os objetivos e métodos no ensino da arte; e detectar os problemas básicos da atual prática artística nas séries de 5ª a 8ª do 1º grau, nas escolas já mencionadas.

Vinte e nove professores de 5ª a 8ª séries do 1º grau, do ano letivo de 1981, constituem o universo da pesquisa, sendo que vinte e cinco são da rede oficial e os quatro restantes de particular. Constatou-se que quanto à formação profissional vinte e um possuem o curso de formação artística; cinco formação superior; dois não responderam e um com complementação em educação artística.

Depois de aplicados os questionários pôde-se isolar os principais problemas da área. Os professores das escolas particulares apontaram cinco: desvalorização da área; pouco tempo (poucas aulas); falta de salas ade-

quedas; falta de material; e facilidade feia. Além destes, os professores de rede oficial identificaram mais dez: polivalência exigida do professor; falta de colaboração dos professores de outras áreas e direção da escola; condição econômica dos alunos; falta de nota; salário irrisório; filosofia educacional que limita a criatividade; turmas muito numerosas; dificuldade de acesso a museus e galerias; e falta de habilidade do aluno.

A autora constatou que as atividades desenvolvidas com mais frequência nos cursos de educação artística são as plásticas, seguidas de perto pelas artesanais. O teatro, a expressão corporal e a música pouca atenção têm recebido. Esses cursos são ministrados apenas quando o professor possui algum requisito nas áreas e se interessa em fazê-lo.

A pesquisa evidenciou também o modo incorreto com que tem sido tratado o professor de área. A instituição patronal não tem oferecido cursos para sua atualização pedagógico-cultural e o salário irrisório obriga-o a trabalhar mais, sobrecarregando a carga horária, aumentando a fadiga e confiscando-lhe o tempo necessário para estudos e reflexões. Na verdade, a absoluta falta de estímulos adequados tem colaborado para que a função da arte na escola permaneça nebulosa "para os próprios professores, que procuram defender sua área mas não têm domínio sobre os vários aspectos envolvidos na problemática".

A ausência de reciclagem tem contribuído, também, para a "utilização acentuada de métodos do passado, que em seu tempo atenderam a determinadas exigências sociais e hoje são ensinados apenas em virtude da confusão que cerca a área".

A falta de orientação metodológica, que propicie ao professor trabalhar visando ao desenvolvimento do pensamento visual, tem dado lugar à prática de métodos inconcebíveis para crianças de 5ª a 8ª séries, como a aplicação de desenhos mimeografados, prontos para colorir. Montes Castanho observa que "o professor fica com duas principais opções: desenho geométrico e livre-expressão (identificada com 'laissez faire')", ficando os outros procedimentos para quando se desejar compor ou variar o programa. Após a interpretação dos dados obtidos na pesquisa, o interesse da autora voltou-se para o estudo da legislação. Para ela, o

Parecer CFE 540/77 teria contribuído para o papel periférico a que foi submetida a educação artística nos currículos escolares e reproduz um trecho bastante significativo deste Parecer: "Educação Artística", "Educação Moral e Cívica", "Educação Física" enunciados assim não correspondem a campos de conhecimento, a 'matérias' portanto, ao contrário do que a palavra 'ciências', por exemplo, logo identifica. São antes, 'preocupações' essenciais, que foram do legislador e devem ser dos educadores".

Nota-se que a educação artística para o legislador é apenas uma preocupação essencial e não uma disciplina. Chega-se até mesmo a colocá-la fora do campo do conhecimento, portanto, fora do mundo racional, do saber, não só longe da ciência mas do lado oposto, próximo da inverdade, desconhecimento, ignorância e necessidade.

A própria legislação teria tido diferentes interpretações. Enquanto a apreciação artística foi indicada pelo Conselho Federal de Educação, os guias curriculares de São Paulo a repõem "uma vez que dicotomizam a arte da criança e a arte do adulto". Enquanto a nível federal as artes aplicadas são vistas com reservas, no Estado de São Paulo elas "são colocadas como uma das opções para o 1º grau nos estabelecimentos de ensino".

A autora acredita que se "Arte tivesse sido incluída no Núcleo Comum, em Comunicação e Expressão, ao lado de Língua Portuguesa, com definição dos campos artísticos que deveria abranger, não teriam surgido tantos desencontros".

Nas considerações finais, Montes Castanho vê nos encontros nacionais de educação artística, nas pesquisas de métodos de ensino da arte — criatividade/pensamento operatório — e nos projetos bem elaborados para o ensino de apreciação artística, formas de impulsionar a educação artística para que ocupe o lugar que o direito lhe reserva no meio social e de proporcionar ao estudante a chave do mecanismo que o possibilite a decodificar as mensagens "único caminho para que ele se defenda e se posicione sem ingenuidade diante da cultura de massa".