

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

**Arte-Educação e intelectualidade da arte:
contribuição ao ensino da Educação Artística no Brasil
após a Lei 5.692/71/**

Maria Eugenia de Lima e Montes Castanho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Amelia Domingues de Castro.

Campinas, SP
1982

COMISSÃO JULGADORA

*Para Sérgio,
marido, companheiro e
orientador maior.*

*Para meus filhos Daniela,
Sérgio e Camila, pela com-
preensão contínua.*

Para minha mãe Jandyra, pela ajuda infinita e entusiasmo diante de meus estudos.

Para Maria José, amiga, irmã, e sobretudo educadora artística.

*Para Dr.^a Amélia D. de Castro,
orientadora deste trabalho, pe
la competência, segurança e
acima de tudo pelo interesse e
dedicação.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho expressa a significativa colaboração de muitas pessoas. Agradecemos especialmente:

. Prof.^a Dr.^a Ana Mae T.B. Barbosa, arte-educadora brasileira, pelas valiosas indicações.

. Prof. Dr. Joaquim Brasil Fontes Jr. e Prof. Dr. James Patrick Maher, pela rica orientação fornecida na discussão e execução do projeto. Prof. Dr. José Dias Sobrinho pelo interesse na orientação de textos.

. Colega de curso de mestrado Onelice de Medeiros Borges, pela amizade e apoio durante os árduos trabalhos de viabilização do projeto.

. Alunas do curso de Educação Artística da Universidade Metodista de Piracicaba, licenciandas de 1980 que executaram grande trabalho prático preliminar.

. Alunas do curso de Educação Artística da Universidade Metodista de Piracicaba, licenciandas de 1981, cuja turma tivemos a alegria de paraninfar, pelo entusiasmo, trabalho e extrema colaboração na realização da pesquisa.

. Dr.^a Sílvia R. Brandalise, Prof.^a da Faculdade de Ciências Médicas, pelo exemplo de coragem e desprendimento na luta

diante dos problemas.

. Prof.^a Dr.^a Maria Inês L. Vicentini, orientadora inicial de nosso programa.

. Colegas do mestrado da Faculdade de Educação.

. Professores do mestrado da Faculdade de Educação da UNICAMP, cujos programas tanto nos ajudaram e fizeram crescer nossa reflexão.

. E finalmente a todos que de uma maneira ou de outra, direta ou indiretamente, contribuíram para que o presente estudo se efetivasse.

ÍNDICE

	Páginas
INTRODUÇÃO	1
1. Delimitação do campo	5
2. O problema	9
3. Objetivos	10
4. Plano de desenvolvimento	10
5. Do método	11
I. DA INTELLECTUALIDADE DA ARTE	13
1. A arte como uma esfera do conhecimento	17
2. Arte e Ciência: oposição?	21
3. Arte como atividade intelectual	29
4. A arte como linguagem	32
5. A intellectualidade no processo da criatividade ...	38
6. A intuição no processo criativo	43
7. A arte datada social e historicamente	44
7.1. A arte inclui a transformação da realidade ..	50
7.2. Arte de massa	51
7.3. A arte hoje: em que ficamos?	55

II. A INTELLECTUALIDADE DA ARTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	59
1. As correntes teóricas em arte-educação	67
1.1. A classificação proposta por Elliot Eisner..	67
1.2. Proposta de classificação das teorias de arte-educação	70
1.2.1. Arte como intuição sensível	70
1.2.1.1. O desenvolvimento da auto-expressão...	73
1.2.1.2. O desenvolvimento das potencialidades e não a formação de artistas	77
1.2.1.3. O que importa é o processo e não o produto	78
1.2.1.4. O desinteresse pelo desenvolvimento da apreciação artística	80
1.2.1.5. A concepção de V. Lowenfeld e sua influência na educação artística brasileira	81
1.2.1.5.1. A influência de Lowenfeld no Brasil	87
1.2.2. Arte como "informante" do real	92
1.2.2.1. A apreciação artística	93
1.2.2.2. Arte se ensina	96
1.2.2.3. A pesquisa em arte-educação	98
1.2.2.4. O desenvolvimento do pensamento visual	102
1.2.2.5. A psicologia genética e o pensamento visual	106
1.2.2.6. O desenvolvimento artístico e o desenvolvimento da inteligência	121

	Páginas
1.2.2.7. A criatividade em arte-educação	126
1.2.2.8. Implicações sociais	130
1.3. Considerações sobre a classificação proposta	134
2. A articulação das teorias de arte-educação com a prática escolar	134
III. A INTELLECTUALIDADE DA ARTE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR : <u>le</u> vantamento exploratório	136
1. Metodologia do trabalho	137
1.1. Extensão da amostra	137
1.1.1. O trabalho de pesquisa	137
1.2. Procedimentos	137
1.3. Instrumento	138
1.3.1. Escala de Hutchinson	139
1.4. Aplicação do instrumento	140
2. Análise dos dados brutos	141
2.1. Apresentação dos dados brutos	141
2.1.1. Posição dos sujeitos na estrutura social.	141
2.1.2. Formação profissional e hábitos culturais	143
2.1.3. Hábitos culturais	145
2.1.4. Aspectos da área de educação artística no currículo escolar	146
2.1.4.1. Polivalência	147
2.1.5. Livro didático e guias curriculares	148
2.1.6. A avaliação em educação artística	148
2.1.7. Os objetivos da educação artística	149
2.1.8. Métodos utilizados	149

	Páginas
2.1.9. Problemas e soluções para a área	150
3. Interpretação dos dados obtidos	151
3.1. Função da arte no âmbito escolar	151
3.2. Objetivos e métodos no ensino de arte	163
3.3. Problemas e soluções para a área	169
IV. A INTELLECTUALIDADE DA ARTE E A LEGISLAÇÃO	172
1. O Parecer 853/71 e a divisão do conhecimento	173
2. O Parecer 540/77 e sua compreensão da educação ar tística	176
3. Processo e produto artístico	182
4. Os objetivos da educação e a concepção de arte na educação	183
5. A avaliação em educação artística	193
6. O que a legislação inclui em educação artística..	196
7. A raiz dos problemas na legislação	200
8. A formação do professor de Educação Artística ...	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
RESUMO	218
BIBLIOGRAFIA	220
ANEXOS	237

ÍNDICE DOS ANEXOS

Páginas

ANEXOS

1. Relação dos estabelecimentos da Região de Piracicaba	237
2. Questionário do Professor	241
3. Quadros números 1, 2, 3a, 3b, 4 e 5	251
4. Quadros números 6, 7a, 7b e 8	254
5. Quadros números 9, 10, 11 e 12	256
6. Quadros números 13, 14, 15 e 16	258
7. Quadros números 17, 18a, 18b e 19	260
8. Quadros números 20, 21, 22, 23 e 24	262
9. Quadros números 25 e 26	264
10. Quadros números 27a, 27b e 28	265
11. Desenhos de crianças	269

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho que pretende buscar compreender o papel desempenhado pela arte na educação — em especial de 1º grau — nas escolas brasileiras.

Nossas pesquisas mostraram que existem poucas obras sobre arte e educação no Brasil. Via de regra (salvo honrosas exceções) são encontrados livros preocupados em transmitir técnicas de ensino artístico sem ao menos mencionarem qualquer suporte teórico ou então livros teóricos desvinculados da prática artística. Há também tradução de obras ligadas à arte, porém sem articulação com seu ensino, o que restringe a possibilidade de aproveitamento pelos professores de educação artística.

Descobrimos que é parca a bibliografia brasileira se quisermos responder a perguntas aparentemente simples como, por exemplo: por que a arte é importante na educação? Quais as correntes existentes em educação artística? Quais as razões teóricas que permitem enaltecer determinados modos de agir nas aulas de arte e condenar outros? Como escolher os critérios para entender os procedimentos artísticos de sala de aula?

Se a prática do ensino artístico é deficiente, o é ainda mais a reflexão teórica sobre o ensino de arte. Sendo quase nu-

la a preocupação séria com a arte e seu ensino não é de estranhar, por exemplo, que seja dada tão pouca importância para nosso passado histórico e que se desconheça tanto a história do ensino de arte no Brasil. Em levantamento bibliográfico sobre os vários aspectos da cultura brasileira, Sodré⁽¹⁾ apresenta apenas um título relativo ao ensino de arte brasileira. Apenas em 1978 apareceu uma obra propondo-se a analisar o ensino de arte no Brasil nos seus aspectos sócio-culturais-legais desde o ano de 1816, com a chegada da Missão Francesa ao Brasil contratada por D. João VI até o Modernismo em 1922.⁽²⁾

É comum ouvirmos que a Educação Artística está desvinculada da arte adulta porque seu objetivo não é formar artistas ou estetas, mas não é comum dizer que o objetivo da matemática não é formar matemáticos ou que o ensino da língua pátria não visa a formação de gramáticos. Ensina-se matemática independentemente de se saber se o aluno será ou não um matemático. Não deixa de ser uma forma cômoda de eximir-se de qualquer compromisso para com o estudo de Arte e Estética o dizer-se que o objetivo não é a formação de artistas.

Embora a maioria dos estudiosos aponte os preconceitos que existem com a arte enquanto entendida como adorno, como afeição de uma classe social, nota-se que existem preconceitos teóricos de caráter mais geral que levam-na a ocupar um lugar periférico nos currículos escolares. Existe a idéia bastante arra-

(1) Nelson Werneck SODRÉ, O que se Deve Ler para Conhecer o Brasil, S.P., Círculo do Livro, 1980, p.295. É o seguinte o título apresentado: RIOS FILHO, A. Morales de Los, O ensino artístico. Subsídios para a sua história (1816-1886)- Rio-s.d.

(2) Trata-se da obra Arte-Educação no Brasil, de Ana Mae T.B. BARBOSA, S.P., Editora Perspectiva, 1978.

gada de que arte é eflúvio emocional de uns poucos dotados e que sua inspiração vem de alguma força metafísica inexplicável com os dados de que se dispõe.

Sendo assim, esta arte nada teria a ver com a educação porque não pode ser ensinada, depende de dom e, portanto, a arte dos artistas não interessa no âmbito da educação.

Fala-se que a Educação Artística desliga-se da Estética porque seus fins são educativos, o que nos leva a refletir sobre a seguinte colocação: *"A arte é educativa enquanto arte, mas não enquanto 'arte educativa', porque neste caso ela é nada e o nada não pode educar"*. (3)

Sugere-se que o cientista trabalha com idéias e o artista com emoções e sentimentos, mas já John Dewey afirmara:

Qualquer visão que ignora o papel necessário da inteligência na produção de obras de arte está baseada na identificação do pensamento com o uso de um tipo especial de material, signos verbais e palavras. Pensar efetivamente em termos de relações de qualidades é uma exigência severa posta sobre o pensamento, tanto quanto o pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos. Com efeito, desde que as palavras são facilmente manipuladas de modo mecânico, a produção de uma obra de arte genuína provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensar entre aqueles que se gloriam de ser "intelectuais". (4)

Dewey afirmava sua estranheza com referência à suposição corrente de que o artista sente e o cientista pensa, ao mesmo tempo em que mostrava a racionalidade do trabalho artístico. Mas

(3) B. CROCE, *Cultura e Vida Moral* apud Antonio GRAMSCI, *Literatura e Vida Nacional*, 2.^a ed., R.J., Editora Civilização Brasileira, 1978, p.10.

(4) John DEWEY, *A Arte como Experiência*, Coleção Os Pensadores, SP, Editora Abril, 1980, p.97.

pouca atenção se lhe deu neste particular e só recentemente é que se procede à recuperação de tais colocações.

A existência deste preconceito no âmbito da arte nos pareceu merecer ser estudada detidamente — isto é, discutir em que medida a inteligência participa da elaboração do trabalho de arte. Em resumo, a arte faz parte de um domínio separado das demais atividades pelas quais o homem conhece seu mundo, ou não? A arte é conhecimento do mundo? Qual a ligação deste problema com as práticas de educação artística? Como este problema se articula com as teorias educacionais de arte? A legislação brasileira, no que compete ao ensino de arte, considera o problema? Em que termos?

Vimos que o filão era rico para a análise e que prometia descobertas. Passamos a procurar respostas a estas perguntas e surgiu o presente trabalho.

É importante frisar que trata-se de trabalho feito por uma pedagoga interessada em estudar as possíveis contribuições da arte ao processo de educação. Buscaram-se informações específicas na medida em que foram necessárias para a compreensão do problema.

A presente reflexão certamente remeterá o interessado a outros campos de estudo como a Semiologia, a Teoria da Comunicação, a Teoria da Criatividade, a Psicologia da Percepção, a Sociologia da Arte⁽⁵⁾, etc. No entanto a menção a estes campos

(5) Um estudo de Sociologia da Arte deveria englobar: Sociologia dos Grupos e Tipologia das Civilizações; Sociologia das Obras; Sociologia dos Objetos figurativos e dos meios de expressão; Sociologia Artística Comparada: sinais e símbolos; Sociologia da Arte na Sociedade Industrializada. cf. Pierre Francastel, "Problemas de Sociologia da Arte", Sociologia da Arte, II, Gilberto Velho, org., R.J., Zahar Editores, 1967, pp.35-41.

não supõe que sejam eles aqui aprofundados. O campo é extenso, amplo e o que procurar-se-á fazer é sua articulação com o problema da arte no nível da educação, terreno ainda relativamente virgem na reflexão pedagógica brasileira.

Sem o respeito às atuais conquistas que iluminam a compreensão da arte não se pode falar em educação artística — pois a arte só pode ser educativa se houver atenção às suas características próprias, isto é, ao que faz com que seja arte e não outra coisa.

A análise da bibliografia a que tivemos acesso nos mostrou que o aspecto da intelectualidade ou não da arte parece ser um ponto vital nas reflexões dos inúmeros autores. Percebemos que havia indícios de que a afirmação do papel da inteligência na obra de arte não significaria negar a presença da emoção, do sentimento, mas vê-los em unidade, e passível de estudo científico e em dimensão mais rica e portanto mais humana. E foi por isto que seguimos tal trilha.

Delimitação do campo

O campo de análise do presente trabalho será o compreendido no que se chama atualmente de artes visuais. Assim, sempre que aparecer o termo arte estaremos nos referindo às artes visuais. Mas é preciso apresentar os contornos do que se entende por artes visuais.

De acordo com Gombrich *"Uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas"*.⁽⁶⁾ A afirmação é tautológica e em nada nos ajuda. Há mui

(6) E.H. GOMBRICH, *História da Arte*, Círculo do Livro, S.P., Copyright 1972, p.4.

tos produtos humanos que são chamados de artísticos e ninguém contesta quando dizemos que a poesia, por exemplo, é arte. Mais do que qualquer princípio teórico, é a tradição que tem levado a agrupar, há muito tempo, as manifestações artísticas em determinadas categorias.⁽⁷⁾ No século XV, Leon Battista Alberti chamou de *artes do desenho* várias das formas que hoje se incluem nas artes visuais. Na época barroca, a partir do século XVII, foram denominadas *belas artes* em contraposição às artes liberais e mecânicas.

Na Idade Média, as artes liberais, assim chamadas porque eram as únicas dignas de um homem livre, tinham por objeto a linguagem e as matemáticas. As artes da palavra eram a gramática, a dialética e a retórica (*trivium*, estudado em 4 ou 5 anos). Em seguida, e por 3 a 4 anos, estudava-se o *quadrivium* que compreendia o estudo da aritmética, da geometria, da astronomia e da música.⁽⁸⁾ A pintura e a escultura estavam entre as artes mecânicas, requerendo trabalho e artesanato.⁽⁹⁾ Supõe-se que a estima pela música e o desdém pelas belas artes provenha de Platão, que na República recomendou a música para a educação dos heróis porque favorecia a participação na ordem matemática e na harmonia do cosmos, localizados além do alcance dos sentidos, ao passo que as artes, e em particular a pintura, eram tratadas com precaução porque intensificavam a dependência do homem às imagens ilusórias.⁽¹⁰⁾

(7) Pedro MANOEL, *Arte no Brasil*, 1ª vol., S.P., Editora Abril, 1979, p.12.

(8) Edward McNall BURNS, *História da Civilização Ocidental*, 2.ª ed., Porto Alegre, Editora Globo, vol. I, p.379.

(9) Rudolf ARNHEIM, *El Pensamiento Visual*, Buenos Aires, Eudeba, 1971, p.2.

(10) Idem, *ibidem*.

No começo de nosso século, as formas antes incluídas na denominação de belas artes foram denominadas *artes plásticas*, porque todas continham qualidades plásticas, ou seja, qualidades de relevo ou de massa, ainda que aparentes.

A partir dos anos 50, apareceu a expressão *artes visuais*, significando que seriam captadas eminentemente pela visão. As classificações variam de autor para autor e há os que preferem continuar falando de artes plásticas.

Pedro Manoel inclui na categoria de artes visuais o desenho, a pintura, a gravura, a escultura, a arquitetura, o urbanismo e a fotografia.⁽¹¹⁾ Para Roberto Pontual⁽¹²⁾ as artes plásticas compreendem a pintura, o desenho, a gravura, a escultura, o entalhe, a ourivesaria, a criação de jóias, a tapeçaria, a caricatura, o desenho de humor. Segundo Pontual, estão ainda ligadas às artes plásticas: a arquitetura, o desenho industrial, a programação visual, a fotografia, a cenografia e "pouco mais".⁽¹³⁾

O que são as artes visuais, portanto? O desenho, a pintura, a escultura, a pintura-escultura e outros hibridismos certamente entram na categoria. As artes visuais englobam também a arte feita pelo artista que trabalha nos meios de comunicação de massa, como a televisão, as revistas em quadrinhos, o cinema etc. Englobam também todas as formas visuais geradas na sociedade contemporânea através dos meios os mais diversos, já que todas têm uma dimensão estética. Há artistas fazendo textos para seriados de televisão, outros criando símbolos para produtos do mercado,

(11) Op. cit., p.12.

(12) Roberto PONTUAL, Dicionário das Artes Plásticas no Brasil, R.J., Editora Civilização Brasileira, 1969.

(13) Idem, pág. introdução s/nº.

outros desenhando ilustrações para livros e revistas, outros trabalhando na propaganda (que exige pessoas altamente criativas), ou desenhando novos modelos de liquidificadores, de carros ou de locomotivas, projetando estações de metrô, programando o visual de logradouros públicos etc. A arte de massa atrai hoje homens que em outras circunstâncias trabalhariam em poesia, romance, teatro.

Existe toda uma avalanche de informação visual oferecida diariamente, e minuto a minuto, por toda parte, a todas as pessoas. Existem solicitações de consumo em todos os objetos colocados no mercado, assim como neles existe uma dimensão estética, dada pelos profissionais do "design", que os torna mais atraentes para o consumo.

Ao mesmo tempo, existem os museus, com as obras de arte de outras épocas, e as galerias de arte, que expõem periodicamente trabalhos de artistas de hoje e que, de certa maneira, continuam a manter, ainda que em pequena escala, a "aura", a unicidade do objeto artístico, outrora o maior valor da produção artística.

Por outro lado, ocorrem trabalhos considerados menores, chamados de artesanato, recebidos mais pela utilidade que pelo valor artístico. O próprio conceito de artesanato deve ser revisto: se toda arte é criação, exploração, pesquisa, o artesanato poderia ser orientado nesse sentido. Parece que quando as atividades manuais perdem essa conotação recebem o nome de artesanato.⁽¹⁴⁾ Há grande possibilidade de pesquisa, por exemplo,

(14) Artesanato é a arte do artesão. Artesão: artista; indivíduo que exerce por conta própria uma arte, um ofício manual. Cf. Aurélio Buarque de Holanda FERREIRA, Novo Dicionário da Língua Portuguesa, R.J., Editora Nova Fronteira, 1.^a ed. Mereceria estudo particularizado a produção atual do que se considera como artesanato, em oposição a outros produtos artesanais que não entram na categoria e que ganham mais status.

em tapeçaria, como demonstra a realização da 3.^a Trienal de Tapeçaria, em abril de 1979. (15)

Considerando-se que nas aulas de arte têm-se incluído geralmente atividades ligadas às artes visuais a presente reflexão far-se-á nos limites desta área e é por este motivo que repetimos que sempre que utilizarmos o termo arte "tout court" estaremos nos referindo às artes visuais, empregando denominações específicas quando nos referirmos a outros campos das artes.

O Problema

O preconceito generalizado de que a arte se circunscreve apenas ao campo das intuições sensíveis, do sentimento e da emoção tem mantido distantes de sua problemática muitos estudiosos e educadores que ainda vêem o fenômeno artístico no terreno do místico e dos símbolos incognoscíveis surgidos nos momentos de "inspiração".

As propostas educacionais mais difundidas para justificar a inclusão da arte na educação têm mantido este preconceito na medida em que enfatizam dois tipos de abordagem: de um lado, vendo a arte como fruto da intuição do artista, consideram que no âmbito da educação esta não visa a formação de artistas, tendo o precípuo objetivo de desenvolver a auto-expressão do educando levando-o à expansão de sua personalidade. De outro lado, e

(15) Folha de S.P. de 21.12.80, Caderno 5. Segundo a notícia, há vários artistas brasileiros divulgando a tapeçaria como arte, incluindo seu histórico. Há pesquisas no campo investigando a mitologia indígena brasileira, procurando "mais a forma que a cor, usando fibras naturais e rústicas".

em decorrência do ponto anterior, eliminam, na concepção educacional de arte, o contato com a obra de arte adulta (por uma suposta possibilidade de desvirginamento da espontaneidade infantil) fechando o caminho de um estudo do homem através da arte.

Objetivos

Trata-se de verificar:

1) Se a arte é parte de um domínio separado do domínio intelectual ou se se pode falar da intelectualidade da arte.

2) Se estas constatações são compatíveis com a arte tal como é entendida nas concepções educacionais.

3) Como estas constatações se articulam com a forma como o professor de Educação Artística vê sua área.

4) Se a legislação brasileira no que toca à arte é compatível com estas constatações.

Plano de desenvolvimento

O trabalho estará dividido em quatro capítulos. No primeiro serão discutidos aspectos a respeito da intelectualidade ou não da arte através de pesquisa bibliográfica.

No segundo capítulo — arte nas concepções educacionais — serão cotejados os aspectos discutidos sobre a intelectualidade da arte com as concepções educacionais em arte mais difundidas, através de análise bibliográfica.

No terceiro capítulo serão apresentados os resultados de

uma pesquisa exploratória realizada com professores de Educação Artística da rede oficial e particular do ensino da cidade de Piracicaba, S.P. Procurar-se-á interpretar referidos resultados à luz da discussão efetuada nos capítulos anteriores.

No quarto capítulo será feita uma reflexão sobre os textos legais e normativos que dispõem sobre o ensino de arte na educação onde procurar-se-á o nexos com as idéias anteriormente discutidas.

Na parte final — de considerações gerais — espera-se ter chegado a algumas conclusões — ou, quando não, indicar-se-ão hipóteses de trabalho, dúvidas, aporias.

Do Método

Deixando deliberadamente de lado quaisquer pretensões a uma pureza metodológica, de resto problemática dada a natureza do trabalho, procuraremos assim mesmo explicitar as linhas básicas de natureza metodológica que orientaram e sustentaram o presente trabalho.

Sentimos que, sob o manto da rigidez metodológica, mal se disfarça a camisa-de-força em que se aprisiona o pensamento. De outra parte, a esta altura do avanço da ciência e da reflexão em geral, é impossível a um método prescindir das conquistas do outro. A ortodoxia é quase um luxo intelectual, cujo preço é, muitas vezes, o empobrecimento da própria elaboração.

E no entanto é preciso ter método, sem o que não há disciplina, sem a qual há dispersão — inimiga número um do progresso em todas as áreas, que se faz por concentração.

Há um ponto de partida, que adotamos desde o início, para em seguida questioná-lo. Tal é o da intelectualidade da arte. Ele surge para nós como *tema*, dentro do campo da *educação artística* (ou arte-educação, como se fará ver), que por seu turno é parte do âmbito geral da ciência da educação. Esta primeira fase é a do *afloramento temático*.

A estrutura do tema nos é dada pelas idéias que nele se posicionam, pelas relações que elas deixam entrever, pelas hipóteses que aí surgem, pelas pistas de conseqüências que se abrem. Então, já na primeira fase, há um trabalho analítico, de *decomposição de idéias-mestras* e problemas centrais atinentes ao tema. Resta verificar a *consistência estrutural do tema*, que corresponde à constatação de sua importância dentro do âmbito proposto (no nosso caso, a educação), e sua *consistência lógica*, considerando as idéias que o constituem.

À fase do afloramento temático, segue-se a do teste de sua *culturalidade*. Aqui, mediante análise bibliográfica, examina-se um aspecto particular da historicidade do tema, considerada a partir das formulações dos autores que o trataram.

Em seguida, com apoio num instrumental mínimo de captação do real histórico, onde novamente conta a bibliografia, mas também a experiência direta e uma sumária pesquisa exploratória, intenta-se captar as tensões experimentadas pelo tema nos seus desdobramentos na prática social.

A última fase metodológica é a da *logicidade*. Aqui, com o tema já "depurado", tiram-se suas conseqüências por via lógica procurando chegar-se a marcos orientadores da prática no âmbito pretendido. No nosso caso, algumas contribuições para o aprimoramento da prática educacional brasileira no âmbito da arte.

CAPÍTULO I

DA INTELECTUALIDADE DA ARTE

Há a tendência a tratar as artes como uma esfera de estudo independente e a supor que intuição e intelecto, sentimento e razão, arte e ciência coexistem, mas não cooperam.

Rudolf Arnheim, El pensamiento visual, p.292.

Falar da intelectualidade da arte não é defender o formalismo, ou uma arte intelectualizada, acadêmica. Pelo contrário. Uma arte cerebral, preocupada com a aplicação de princípios e de normas, torna-se fria e esquemática. A alegria de criar parte do entusiasmo do artista que descobre as significações contidas ou geradas por sua arte. Da mesma maneira, uma ciência intelectualizada — sem tautologia — no sentido corrente e pouco preciso de "intelectualizado" poderia também resvalar para o formalismo. A alegria de criar, que sempre se reconhece no trabalho artístico, é igualmente de se reclamar do trabalho científico. Heureka! é antes uma interjeição do cientista que do artista, e designa sobretudo a emoção de quem cria. Até na filosofia o formalismo ronda um trabalho que, de seu natural, é marcado pela fecundida-

de da criação por via da reflexão.

Falar da racionalidade da arte implica desfazer preconceitos profundamente arraigados em nossa civilização, que triunfam ainda em muitos ambientes e que constituem uma concepção anti-realista e anti-histórica, infelizmente influenciando ainda muitos trabalhos no campo da arte infantil.

As teorias que abordam a arte fora do estudo objetivo de suas pretensões e de seus meios — ao não poder isolá-los da realidade — acabam caindo no domínio do intuicionismo⁽¹⁾, levando a arte ao domínio do inefável e do subconsciente.

É muito comum a explicação da arte como uma atividade heterogênea em relação às demais formas de atividade prática e significativa da sociedade e a de sua evidência intuitiva. Suzanne Langer⁽²⁾, por exemplo, afirma:

Que espécie de coisa é a Arte, para representar papel tão importante no desenvolvimento humano? Não constitui atividade intelectual, e todavia é necessária à vida intelectual; não é religião, contudo cresce com a religião, serve-a e, em grande parte a determina.⁽³⁾

(1) De acordo com o Dicionário Lalande, o intuicionismo é uma doutrina em que o conhecimento repousa na intuição. Intuição vem a ser o conhecimento de uma verdade evidente, de qualquer natureza que ela seja, que serve de princípio e de fundamento à razão discursiva. Cf. André LALANDE, Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie, Paris, Presses Universitaires de France, 1972, p.537.

De acordo com Thonnard, explicando a palavra em Bergson, a intuição opõe-se ao conhecimento abstrato, exclui qualquer intermédio de conceito, "é pois uma coincidência entre o conhecente e o conhecido". Sendo contato imediato, exclui qualquer combinação de idéias, qualquer raciocínio, "entrega-nos de golpe o real na sua plenitude". Cf. A.A. THONNARD, Compêndio de História da Filosofia, Desclée e cña Editores Pontifícios, Tournai, 1953, p.920.

(2) Suzanne K. LANGER, Ensaios Filosóficos, S.P., Editora Cultrix, 1971.

(3) Suzanne K. LANGER, op. cit., p.82.

É comum encontrar nos autores posições como esta ainda que enunciadas de outra forma. Pellegrini, por exemplo, fala que a arte "*Sigue las vías de la sensibilidad intuitiva y no las de la razón*". (4)

O preconceito generalizado de que a arte é uma esfera separada das demais atividades humanas pode ser claramente visto na citação que se segue:

... 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, independente de análise, a forma reveladora. (5)

Gardner (6), estudando o fenômeno artístico, chama a atenção de que os próprios artistas mantêm a idéia de que em arte tudo é inspiração e cita uma frase de Nietzsche em que este reconhecia que:

*It is to the interest of the artist that others should believe in sudden suggestions, so-called inspiration(...)
All great men were great workers, indefatigable not only in invention, but also in rejection, sorting out, revising and arranging.* (7)

Mesclada à idéia de que a arte se circunscreve ao terreno da intuição ainda subjaz também o preconceito de que a arte deve

(4) Aldo PELLEGRINI, Para contribuir a la confusión general, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1965, p. 37.

(5) Pedro MANUEL, "Para conhecer a nossa arte", Arte no Brasil (2 vols.), Editora Abril, SP, 1979, p. 11.

(6) Howard GARDNER, The arts and Human Development, A Wiley-interscience publication, John Wiley & Sons, New York, 1973.

(7) Idem, p.269.

ser bela ou agradável, tão somente. Pellegrini esclareceu bem este ponto quando afirmou:

A antiga separação que se estabelecia entre objetos poéticos e apoéticos se baseava num equívoco: o de confundir o poético com o agradável, com o que provoca puro prazer sensorial. Mas nem sempre o poético é agradável; é às vezes desagradável e não se pode dizer que o prazer seja sua característica maior. O poético determina uma sensação de choque, ou sacudida, ou estremecimento, resultado da grande tensão espiritual que o anima, alguns consideram a beleza vinculada ao espantoso, outros ao terrível. (8)

Embora possa parecer que a afirmação é óbvia, há ainda os que afirmam o indispensável papel do prazer na leitura da arte, o que fez Mukarovsky afirmar:

... seria um erro afirmar que o prazer provocado é um componente indispensável da percepção de toda obra de arte. Se, na evolução da arte, há épocas em que se procura estimular esse prazer, existem outras que se comportam com indiferença em relação a ele ou que buscam até mesmo o efeito contrário. (9)

E não se pode afirmar que este seja um papel recente das artes. Se a arte prestou serviços leais à Igreja, ao Estado e à sociedade em geral, representando os homens e os deuses de forma respeitosa e reverente, também é verdade que sempre abarcou o feio, o irreverente e o irrespeitoso: "o mundo noturno dos sonhos e demônios viu a luz diurna na pintura, na escultura, nas gravuras e desenhos, desde a antiguidade até nossos dias". (10)

(8) Aldo PELLEGRINI, op. cit., p.45.

(9) Jan MUKAROVSKY, "A Arte como Fato Semiológico", Círculo Lingüístico de Praga: Estruturalismo e Semiologia, Dionísio Toledo, org., Porto Alegre, Editora Globo, 1978, p.133.

(10) Albert ELSEN E., Los Propósitos del Arte, Madrid, Ediciones Aguilar, 1971, p.392.

Além do preconceito de que a arte situa-se num terreno separado das outras atividades humanas e de que deve ser sempre agradável ao espectador, existem outros clichês que influenciam ainda muitas pessoas. A idéia, por exemplo, de que as artes representam as forças nobres e de que a máquina liga-se às forças más que disputam a humanidade. Ou também — outro mal-entendido — querer identificar a arte de uma época com as obras que se destinam à satisfação de certos grupos de iniciados. Tais preconceitos estão presentes no método propriamente estético que despoja a arte do contexto humano, levando a uma metafísica da criação. Segundo Francastel⁽¹¹⁾ essa abordagem metafísico-esteticista surgiu das mais velhas concepções românticas que, ao situarem a arte no plano da emoção ou do pensamento, anulam a própria obra e a história. São concepções que desligam a arte de toda submissão material, considerando-a livre e gratuita. Por ela, o homem, possuído de uma espécie de estado de graça, entra em contato com as realidades supremas do universo, fora do tempo e do espaço, no absoluto, fora da história.

A arte como uma esfera do conhecimento

Afirmar a intelectualidade da arte é afirmar seu valor cognoscitivo, entender que há a presença da razão no trabalho artístico. Della Volpe⁽¹²⁾ mostrou que a arte é apenas semantica-

(11) Pierre FRANCASTEL, *Arte y Técnica en los siglos XIX y XX*, Espanha, Fomento de Cultura, Valencia, 1961.

(12) Della VOLPE, *Della Volpe: Sociologia*, org. da coletânea Wilcon J. Pereira, SP, Edit. Ática, 1979.

mente diferente da ciência ou da história. A arte é uma modalidade do saber, já que se realizam nela processos mentais de *raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização*. Evidentemente, o conhecimento através da arte é de gênero muito específico e peculiar na medida em que coloca em ação efetiva procedimentos técnicos, formais e materiais (versos, rimas, construções frásicas, angulações fotográficas, ritmos, pausas, volumes no espaço, cores sobre superfície, perspectiva, voz, corpo humano etc.) e todos esses elementos geram significações artísticas e o conhecimento aí realizado faz-se através de signos próprios.

São os preconceitos que levam a uma visão da arte como expressão de estados interiores sem relação indispensável com o mundo exterior, sem a preocupação de estabelecer a comunicação entre os homens. Ao contrário, a arte entendida como uma forma de conhecimento e transformação do mundo leva necessariamente a que se perceba a indissociabilidade entre comunicação e expressão. A arte é uma linguagem que o homem usa para comunicar-se com os outros homens e, sendo assim, exige nexos, coerência. Entendendo-se por *comunicação* tornar comum o que é próprio, o processo comunicação-expressão não se separa e constitui-se como o verso e o anverso da mesma moeda.

O nexos, a coerência, a racionalidade existente na arte nem sempre são compreendidos. Há pessoas que consideram que um quadro deve ser visto, apreciado, sentido sem que se precise de qualquer educação para isto. Mas, para que se entenda uma linguagem, é preciso aprender a manipulá-la, a conhecer seus signos, sua gramática. Sobre o cubismo, Picasso declarou:

Temos mantido abertos os olhos ao que nos rodeia e o cérebro também. Damos à forma e à cor toda sua significação individual... O fato de que, durante muito tempo, não se tenha entendido o cubismo (...) nada significa. Não sei ler inglês, e um livro inglês, para mim, é um livro em branco. Isso não quer dizer que a língua inglesa não exista. E porque eu censuraria a alguém, senão a mim mesmo, por não poder entender o que desconheço inteiramente?"(13)

Seria o caso de se refletir que, diante de um simples eletrocardiograma, o médico "vê" o coração do paciente onde o leigo somente vê uns risquinhos em forma de serra. Diante de uma obra de Picasso, só pode fazer sua leitura quem conhecer sua linguagem.

O conhecido filósofo e educador John Dewey fez importantes constatações sobre o fenômeno artístico e sua intelectualidade. Mostrou ele que um pintor, por exemplo, tem de ver cada conexão particular do que faz em sua relação com o todo que deseja produzir ou não será capaz de saber para onde se encaminha seu trabalho. Diz ele:

Aprender tais relações é pensar, e é uma das mais exactas formas de pensamento. A diferença entre as pinturas de diferentes pintores é devida mais a diferenças na capacidade de conduzir tal pensamento do que a simples diferenças de sensibilidade à cor e a diferenças na destreza da execução. No que diz respeito à qualidade básica das pinturas, a diferença depende, na verdade, mais da qualidade da inteligência empregada na percepção de relações do que de qualquer outro fator — ainda que naturalmente a inteligência não possa ser separada da sensibilidade direta e seja conectada, ainda que de modo mais externo, com a habilidade. (14)

(13) Pablo PICASSO, apud Albert ELSSEN, Los Propósitos del Arte, Madrid, Ediciones Aguilar, 1971, p.379.

(14) John DEWEY, "A Arte como Experiência", Coleção Os Pensadores, SP, Editora Abril, 1980, p. 97. Os grifos são nossos.

Esta ligação entre a inteligência e o trabalho artístico não parece assim tão evidente como Dewey coloca, sendo freqüentes as opiniões contrárias que insistem em manter a arte num plano acima das atividades práticas humanas. Rudolf Arnheim estudou exaustivamente a percepção visual, que denominou pensamento visual, já que considera que todo ato de perceber é ao mesmo tempo pensar e todo ato de razão, intuição, todo ato de observar, invenção⁽¹⁵⁾. E sua posição coincide com a de Dewey, o que pode ser observado na seguinte constatação:

Toda obra de arte constitui um enunciado a respeito de algo. Toda configuração visual — seja um quadro, um edifício, um ornamento ou uma cadeira — pode considerar-se uma proposição que formula, com mais ou menos felicidade, uma declaração sobre a natureza da existência humana. (16)

Arnheim mostrou que toda configuração organizada é portadora de significados, queira-se ou não. Assim, a mera explosão espontânea, o mero aflorar-se e deixar-se ir constituem um desempenho incompleto, tanto do ponto de vista artístico quanto humano. "A descarga de energia aponta para a criação da forma".⁽¹⁷⁾ Para referido autor, a intenção e o meio de realização de um trabalho artístico do leigo são basicamente semelhantes aos do artista. Os desenhos do leigo constituem uma versão confusa do vocabulário rico e preciso que é característico da boa arte⁽¹⁸⁾, já que a capacidade de vincular-se artisticamente com a vida não é

(15) Rudolf ARNHEIM, *Arte y Percepción Visual*, 6.^a ed., Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1973, p.X.

(16) Rudolf ARNHEIM, *El Pensamiento Visual*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1971.

(17) Idem, p.294.

(18) Idem, p.131.

privilégio de algumas poucas pessoas excepcionalmente dotadas, mas pertence ao equipamento de toda pessoa normal a quem a natureza dotou de um par de olhos. Para o psicólogo, isto significa que o estudo da arte é uma parte indispensável do estudo do homem (19).

Arte e Ciência: oposição?

Do ponto de vista histórico é inegável que as grandes expressões artísticas sempre foram simultaneamente grandes expressões intelectuais. O "gênio" artístico e só sensível que seria, no Brasil, o caso do Aleijadinho aparece antes como exceção do que como regra e mesmo assim encoberto na névoa de biografias mal traçadas. Na mesma época do Aleijadinho, floresce na música o clérigo José Maurício que era sobretudo um intelectual; na poesia, Dirceu, que era o desembargador Tomás Antonio Gonzaga, primeiramente um intelectual, autor de um tratado de Direito Natural e assim por diante. O "sensitivo" Fernando Pessoa escrevia com igual desenvoltura em português e em inglês e conseguia "mudar totalmente de personalidade" quando assumia os heterônimos. O anglicano T.S. Elliot lia revistas de mecânica antes de escrever seus poemas.

Os Lusíadas de Camões representam uma síntese quase perfeita dos conhecimentos históricos, literários, astronômicos, teológicos, geográficos etc. de sua época.

A anatomia sempre foi pré-requisito do trabalho escultu-

(19) Rudolf ARNHEIM, Arte y Percepción Visual, p.XI.

ral até os tempos modernos. As "escolas" de pintura no pré-Renascimento e no Renascimento não eram apenas soma de tendências mas escolas propriamente ditas onde se aprendia a ser pintor e dentro de uma estrutura hierarquizada que ia do aprendiz ao mestre. O aprendizado incluía uma série de ciências e de técnicas que têm pouco a ver com o desenvolvimento da emoção e muito com o do raciocínio e da habilidade. Walter Benjamin, referindo-se à pintura renascentista coloca:

Nela também encontramos uma arte, cujo desenvolvimento e importância incomparáveis baseiam-se, em grande parte, sobre o fato de que ela integra um grande número de ciências novas, ou, no mínimo, novos dados extraídos dessas ciências. Reivindica a anatomia e a perspectiva, as matemáticas, a meteorologia e a teoria das cores. Como Valéry fez observar, nada está mais distante de nós do que essa surpreendente pretensão de um Leonardo, que via na pintura a meta suprema e a mais elevada demonstração de saber, pois estava convencido de que ela requeria a ciência universal e ele próprio não recuava diante de uma análise teórica, cuja precisão e profundidade desconcertam-nos hoje em dia. (20)

Mas porque hoje se discute tanto sobre a antinomia entre arte e ciência? Porque, se tanto a ciência como a arte nos seus elementos gnosiológicos gerais — sensibilidade e razão — não se diferenciam? Tanto a ciência quanto a arte buscam qualidades — e as quantificações são um meio no caso de ambas. Nenhuma delas pode tolerar a subjetividade caprichosa, pois ambas se subordinam a seus critérios de verdade. Ambas requerem precisão, ordem e disciplina, porque sem isso não pode formular-se enunciado compreensível. Evidentemente, os critérios de exatidão na arte di-

(20) Walter BENJAMIN, "A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução", Coleção Os Pensadores, Editora Abril, 1980.

ferem muito dos da ciência. Numa demonstração científica, a aparência particular do que se mostra interessa na medida em que seja sintomática dos fatos. A forma dos continentes, o tamanho das amostras, a cor precisa de uma substância podem resultar carentes de pertinência. Igualmente, as proporções, os ângulos e as cores de um diagrama podem não interessar. Isto porque na ciência a aparência das coisas é um mero indicador que aponta para constelações de forças ocultas.

As demonstrações de laboratório e os diagramas dos textos não constituem enunciados científicos, mas são ilustrações de tais enunciados. Nas artes, o objeto é quase todo o enunciado — embora ainda haja o caminho. Todos os seus aspectos visuais constituem partes pertinentes do que se enuncia: não são meras ilustrações para um discurso verbal.

A ciência, como a arte, só pode cumprir sua função se abarcar desde a percepção direta e empírica até às construções formalizadas e mantiver com elas um intercâmbio contínuo. Isoladas de suas referências, as imagens estilizadas, os conceitos estereotipados e os dados estatísticos conduzem a um jogo vazio com as formas, do mesmo modo que a simples exposição a uma experiência direta não assegura a compreensão⁽²¹⁾.

Kepes⁽²²⁾ aponta que a especialização moderna separa frequentemente o artista do cientista e nenhum deles está sempre informado sobre a profundidade do trabalho do outro. Tanto os artistas como os cientistas penetram a superfície dos fenômenos pa

(21) Cf. Rudolf ARNHEIM, *El Pensamiento Visual*, Buenos Aires, Eudeba, 1971, pp.294-305.

(22) Gyorgy KEPES, *Situación Actual de las Artes Visuales*, B. Aires, Ediciones 3, 1963.

ra descobrir processos naturais básicos. Mas existe a tendência de o cientista esperar do artista só interpretações imediatas, invenções sensíveis e irracionais, e o artista de esperar do cientista um pensamento frio e mecânico, como uma ferramenta técnica insensível⁽²³⁾. A criação de uma imagem visual pelo artista não constitui um mero ato instintivo, mas uma fusão de seus mais profundos dispositivos interiores com a mensagem da sociedade que inclui informação do campo do conhecimento e do pensamento racional. Esse ponto foi bem colocado por Giedion⁽²⁴⁾ na afirmação:

... símbolos muy antiguos, originados en un pasado remoto, han sido revividos e integrados en nuevos contextos, tal como es patente en los trabajos de Juan Miró y de Paul Klee, entre otros.

Também Mukarovsky admite a impossibilidade de se deixar de considerar este aspecto, como se pode notar:

Torna-se cada vez mais claro que a estrutura da consciência individual é dada, até mesmo nas camadas mais profundas, por conteúdos pertencentes à consciência coletiva.⁽²⁵⁾

Na verdade, os signos, formas e cores da arte abstrata, por exemplo, não abrangem apenas nossa experiência presente: podem religar-nos à experiência estética de nossos antepassados.

(23) Cf. op. cit., p.13.

(24) Sigfried GIEDION, "Las Raices de la Expresión Simbólica", Situación Actual de las Artes Visuales, Buenos Aires, Ediciones 3, p.46.

(25) Jan MUKAROVSKY, "A Arte como Fato Semiológico", Círculo Lingüístico de Praga: Estruturalismo e Semiologia, Dionício Toledo, org., Porto Alegre, Editora Globo, 1978, p.132.

A unidade da obra não é dada a priori, mas decorre da coerência que subjaz ao impulso formulador. O exemplo de Hieronimus Bosch ilustra a idéia. Embora os historiadores não tenham chegado a um acordo unânime sobre o significado exato dos símbolos e imagens alegóricas dos diversos episódios, tem-se tentado criar a atmosfera intelectual da época de Bosch que inspirou suas criações e recriações do inferno. O interessante é que Bosch tinha a seu alcance as conquistas da avançada pintura flamenga do século XV, inclusive a perspectiva. No entanto age como se, conscientemente, houvesse escolhido um estilo arcaico, anterior a Van Eyck, por considerá-lo mais adequado ao que tinha a dizer.⁽²⁶⁾

Não se trata, portanto, de justificar a arte como uma atividade supérflua ou gratuita, mas de reivindicar o lugar de uma concepção do pensamento que é o gerador de uma atividade específica do ser humano. O objetivo da arte não é constituir uma cópia manejável do universo mas explorá-lo e informá-lo de uma maneira nova. NO campo do imaginário existe uma fusão do lógico e do concreto e, através das imagens, o homem descobre o universo e a necessidade de organizá-lo.⁽²⁷⁾

Francastel, analisando as conexões da arte com as demais formas de conhecimento, compara-a com a matemática, constatando que os artistas, assim como os matemáticos, são técnicos e criadores de símbolos figurativos. Considera assombrosas as analogias entre a evolução matemática e a arte contemporânea que desemboca numa elaboração da noção de objeto plástico no sentido

(26) Cf., por exemplo, Albert ELSEN, Los Propósitos del Arte, Madrid, Ediciones Aguilar, 1971, p.395.

(27) Pierre FRANCASTEL, Arte y Técnica en los siglos XIX y XX, Espanha, Fomento de Cultura, Edic., Valencia, 1961, p.141.

de uma formalização de signos, desligados da experiência usual do homem. Hoje, sem renegar o já adquirido, nasce na matemática um movimento para reagir ao rumo demasiado abstrato na medida em que supõe a exclusão do sensível. Faz-se um esforço para revalorizar a intuição matemática, situando a consciência mais perto do concreto original. Em cima da especulação lógica é conveniente não esquecer que o ponto de partida de toda especulação matemática se encontra numa atividade operatória para resolver os problemas colocados ao indivíduo pela realidade. Aliás, é sempre bom ouvir Piaget:

O recurso à experiência e à ação, e, de maneira geral, à pedagogia ativa, enquanto procedimento de iniciação matemática, não comprometem em nada o ulterior rigor dedutivo, mas, pelo contrário, preparam-no, proporcionando-lhe bases reais e não simplesmente verbais. (28)

Os modernos teóricos Denjoy e Bouligand⁽²⁹⁾ proclamam que a validade e realidade de toda atuação operatória está sujeita à sua correspondência com o real, isto é, ligada às demais atividades de caráter eficaz no plano operatório contemporâneo.

O pensamento visual é igualmente importante na matemática. Um exemplo ocorrido com Rousseau e apresentado por Arnheim⁽³⁰⁾ esclarece muito bem a falta de correspondência com o real no ensino de álgebra. Quando a álgebra é aplicada como uma mera fórmula, assim como a aritmética, pode bloquear a compreensão da geometria. Rousseau, na primeira vez que descobriu, por cálculo,

(28) Jean PIAGET, "Las Estructuras Matemáticas y las Estructuras Operatórias", La Enseñanza de las Matemáticas, Madrid, Edic. Aguilar, 1968, p.38. O grifo é nosso.

(29) Cf. Pierre FRANCASTEL, op. cit., pp.312-317.

(30) Rudolf ARNHEIM, El Pensamiento Visual, Eudeba, 1971, p. 217-218.

que o quadrado de um binômio consistia no quadrado de suas duas partes mais duas vezes o produto das duas, isto é, que $(a + b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$, recusou-se a crê-lo até que houvesse desenhado a figura. Dizia Rousseau que quando a álgebra se aplicava à extensão, queria vê-la operar sobre linhas, pois de outro modo já não compreendia nada. Conforme Arnheim, o simples exame da figura mostra imediatamente porque o quadrado de $a+b$ é igual ao quadrado do primeiro, mais duas vezes o primeiro multiplicado pelo segundo mais o quadrado do segundo. Veja-se a figura:

a	b
a^2	ba
ab	b^2

Entretanto, gerações inteiras de estudantes têm aprendido a fórmula sem a figura, porque se tratava de uma lição de álgebra e não de geometria. Aliás, Arnheim considera que a sugestão de Gattegno⁽³¹⁾ de estudar-se a álgebra antes da aritmética é psicologicamente sólida, já que ambas têm base perceptual e já que a percepção se apóia antes em relações que em valores absolutos.

A propósito, uma pesquisa realizada durante vinte meses entre 933 alunos e 88 professores do curso primário de seis escolas particulares do Rio de Janeiro⁽³²⁾ revelou que a Matemática,

(31) Rudolf ARNHEIM, *El Pensamiento Visual*, Eudeba, 1971, p. 217-218.

(32) "Desaprendendo", *Revista Veja* de 22.7.1981, p.62.

como vem sendo ensinada, mais prejudica do que ajuda o raciocínio, a criatividade e a percepção da criança. A falha de compreensão ficou demonstrada nos testes de percepção visual. Um aluno de 9 anos, por exemplo, foi capaz de dividir 1.296 livros em 6 estantes, armando uma conta de dividir. Mas foi incapaz de reproduzir graficamente uma operação semelhante, bastante simplificada — não soube dividir doze livros em três estantes, em um desenho. Esses resultados mostram que se descuida do desenvolvimento da percepção, atrasando o atingimento do período das operações intelectuais concretas, nos termos de Piaget. A relação profunda entre percepção e inteligência é estabelecida por Piaget e será objeto de nossa atenção no capítulo seguinte. Por ora podemos afirmar que se, nas aulas de arte, os alunos fossem desenvolvidos na percepção visual, provavelmente os resultados seriam diferentes. Há um terreno comum em que ambos os campos lucrariam com o intercâmbio.

A respeito da relação da arte com as demais formas de conhecimento, diz Francastel:

No es justo decir que la ciencia tiene leyes que el arte traslada a su propio dominio. No es la ciencia, sino el mundo exterior, quien tiene sus leyes, que el arte interpreta al igual que aquélla, necesariamente concordantes en un período dado. (33)

Isto é, a arte não é um fenômeno isolado, por mais que se demonstre sua especificidade. É uma forma de conhecer e participa de determinadas leis gerais comuns a todas as outras formas de conhecimento. É específica, mas não é divergente.

(33) Op. cit., p.263.

Arte como atividade intelectual

Brecht lembra-nos⁽³⁴⁾ que Goethe se dedicou às Ciências Naturais e Schiller, à História. E declara:

Longe de mim acusar levemente esses poetas de terem tido necessidade dessas ciências em seu trabalho criador ou de usar tais exemplos como alibi; mas é preciso que eu diga: tenho necessidade das ciências.

Não se pretende apenas apontar que o artista precisa do conhecimento das ciências, mas o que se procura deixar claro é que o trabalho artístico é um trabalho intelectual. Entre os primitivos, por exemplo, cada rabisco, cada cor, cada mancha, cada decoração tem um valor simbólico⁽³⁵⁾, e cada elemento quer dizer alguma coisa compreensível à inteligência do clã ou pelo menos de seus pajés. Tudo tem sentido: o primitivo jamais se pinta pelo prazer de se enfeitar.⁽³⁶⁾ Foi editado, no ano de 1980, um livro sobre a abstração na arte dos índios brasileiros, fruto de uma pesquisa do professor Antonio Bento, que procurou estudar as constantes geométricas no repertório dos objetos indígenas para buscar o que ele chama de "*visualidade brasileira primordial*".

(34) Bertold BRECHT, "Função Social do Teatro", Sociologia da Arte, III, R.J., Zahar edit., 1967, p.72.

(35) Convém uma curiosa reflexão sobre "valor simbólico". O mais conhecido exemplo do uso grego do símbolo é o obséquio que o dono da casa fazia a seu hóspede de uma porção de moeda quebrada, e ele mesmo conservava a outra parte. Quando as duas porções fossem mais tarde comparadas, os proprietários ou seus descendentes poderiam reconhecê-las. O símbolo vinha a ser uma recordação de uma relação à qual se havia atribuído um significado especial. Cf. Sigfried GIÉDION, "Las Raices de la Expresión Simbólica", Situación Actual de las Artes Visuales, Buenos Aires, Ediciones 3, 1963, p.53.

(36) Cf. Mário de ANDRADE, Aspectos das Artes Plásticas no Brasil, S.P., Livraria Martins Editora, 1965, p.73.

A linguagem visual dos índios, que se manifesta em objetos e pinturas, parece ser codificada e simbólica, funcionando como um sistema de comunicação social. (37)

Há grandes indícios de que realmente as artes visuais sejam um discurso complexo e rico de significações. As artes plásticas abstratas ou não-figurativas têm sido comparadas a um fato semelhante à irrupção, na Física, dos fenômenos quânticos e das relações de indeterminação e, na Biologia, de algumas revelações capitais. (38)

Francastel, no mesmo rumo destas reflexões, aponta para o fato de que não se trata de fazer a apologia global do abstrato, mas que é inegável que os artistas participam da renovação do universo sensível que agita a humanidade. Para o referido autor, qualquer que seja o valor, efêmero ou durável, dos resultados obtidos, temos, de todo modo, a prova do desenvolvimento paralelo das formas do pensamento plástico, matemático e biológico contemporâneo. (39)

De fato, a forma plástica nasce no nível dos problemas, é dinâmica. O sinal, dizia Matisse, determina-se no momento em que ele se descobre em função da obra em questão. Imaginamo-lo no decorrer da execução. (40) Assim, a criação de uma forma pode ser comparada à descoberta de um teorema. (41)

As especulações plásticas atuais ligam-se à cor, ritmo e

(37) "Visão Brasileira", Revista Veja de 21.5.1980, p.102.

(38) Sthéphane LUPASCO, Nuevos Aspectos del Arte y de la Ciencia, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1968. Também Mário SCHENBERG, "Arte e Tecnologia", Arte Brasileira Hoje, R.J., Edit. Paz e Terra, 1973, pp.98-104.

(39) Pierre FRANCASTEL, "Problemas da Sociologia da Arte", Sociologia da Arte, II, R.J., Zahar Edit., 1967, pp.12-41.

(40) Pierre FRANCASTEL, op. cit., p. 33.

(41) Idem, Ibidem.

aos materiais. No domínio da cor, citemos Matisse que, quando usa planos coloridos de grandes dimensões com vermelhos servindo de fundo a azuis em primeiro plano, enfatiza um novo sistema figurativo. Assim como o cubismo conseguiu tirar os planos da realidade para manipulá-los, associá-los em níveis diferentes e superpô-los por transparência, Matisse conseguiu usar a cor para fins especulativos nos quais se prolonga a substituição do objeto pelo tema figurativo. O olho imóvel não descobria antes essa coexistência de elementos, essa atividade plástica das superfícies, essa mobilidade das cores. A partir daí, descobre-se que a cor pode gerar a distância, dando profundidade sem o recurso da sombra ou do objeto submetido à luz dirigida. As análises científicas têm confirmado essa descoberta.

O homem contemporâneo já não pode ter a mesma concepção de antes de movimento ou de forma, já que o dinamismo é a característica de nosso tempo. O equilíbrio já não está na imobilidade, mas no movimento. A experiência de movimento é íntima, direta, quer assistamos à televisão, andemos pelas ruas ou olhemos uma máquina qualquer funcionar. Evidentemente a arte haveria de expressar essa experiência, como de fato o faz:

Toda la estatuaria de Laurens y Brancusi se base en la experiencia de ritmos combinatorios, ópticos y táctiles, los unos sugiriendo los otros. La musica tiende, desde el jazz a la vanguardia, a acercarse al ritmo puro. La arquitectura, igualmente, renuncia a las composiciones simétricas para buscar los planos libres, justificados por cierto movimiento compensado.

.....
Nuestra época (...) está acostumbrada a ejercicios de reconstitución —partiendo de signos yuxtapuestos en el espacio e sucesivos en su representación— se basan en una noción de ritmo. Entre el radar y los lienzos abstratos, lo mismo que con el cine, hay una unidad esencial. (42)

Também com relação aos materiais há hoje uma concepção "ativa" da matéria e o desenvolvimento da arquitetura e do desenho estão ligados às concepções dominantes na ciência, cada vez mais se aprofundando nos segredos da estrutura da matéria. Em suma, o pensamento plástico — o pensamento do artista plástico — constitui uma maneira regrada de pensar, com sua linguagem própria, assim como a ciência e a filosofia.

A arte como linguagem

Para Suzanne Langer⁽⁴³⁾, a pintura não representa o objeto; ela é o símbolo, não a duplicata do objeto representado. As formas visuais (linhas cores, proporções) são capazes de articulação como as palavras mas não são discursivas: apresentam-se simultaneamente num só ato da visão. A imagem é feita, assim, de uma quantidade muito grande de elementos primários tomados fragmentariamente do real mas não possuindo significação por si mesmos. Esses elementos (manchas luminosas ou coloridas, sinais e figuras de toda espécie) que constituem a trama material da imagem plástica só valem em relação a um agrupamento; não saberíamos incorporá-los aos elementos da linguagem uma vez que eles não podem se articular logicamente, isto é, tornar-se o suporte de um pensamento verdadeiro. Langer considera que os sistemas simbólicos da arte podem emocionar, atingir o espírito ao nível

(43) Suzanne LANGER, *Feeling and Form. A Theory of Art Development*, Londres, 1953, e *Philosophy in a New Key*, Harvard, 1942, apud Pierre FRANCASTEL, "Problemas da Sociologia da Arte", *Sociologia da Arte*, II, R.J., Zahar, 1967.

emocional mas não podem dar a um grupo social o meio de analisar o universo das realidades.

A crítica a fazer para esta posição, em primeiro lugar, é a de que trata-se de um falso problema porque nenhum objeto figurativo é apreendido de uma só vez. Como mostra Francastel⁽⁴⁴⁾, a pessoa sensível à linguagem visual sabe que a leitura de uma obra de arte, seja qual for — quadro, estátua, monumento, filme — requer tempo e esforço e jamais se trata de descobrir, de uma só vez, a totalidade dos aspectos de uma obra.⁽⁴⁵⁾

Também Dewey pensa desse modo — tendo deixado claro o que significa perceber uma obra de arte. Se o artista, ao criar seu trabalho, selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou, o espectador haverá de percorrer estas operações, de acordo com seu ponto de vista:

... para perceber, um espectador precisa criar sua própria experiência. E sua criação tem de incluir conexões comparáveis àquelas que o produtor original sentiu (...) com o espectador (...) tem de haver uma ordenação dos elementos do todo que é, quanto à forma, ainda que não quanto aos pormenores, a mesma do processo de organização que o criador da obra experimentou conscientemente. Sem um ato de recriação, o objeto não será percebido como obra de arte. O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. Em ambos, há compreensão, em sua significação literal — isto é, um ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado. Há um trabalho realizado pelo que percebe, assim como pelo artista. Aquele que, por ser demasiadamente preguiçoso, frívolo ou obstinado nas convenções, não efetue esse trabalho, não verá, nem ouvirá. Sua 'apreciação' será uma mistura de fragmentos do saber em conformidade com

(44) Pierre FRANCASTEL, "Problemas da Sociologia da Arte", Sociologia da Arte, II, RJ, Zahar, 1967, p.23.

(45) Idem, ibidem.

normas de admiração convencional e com uma confusa, ainda se genuína, excitação emocional. (46)

Se precisamos de aprendizagem para podermos ver através de um microscópio ou de um telescópio ou para entender os "risquinhos" de um eletrocardiograma, ou para entender um diagrama, porque não haveria de ser necessário o aprendizado estético? "A idéia de que a percepção estética é questão de momentos singulares é uma das razões para o atraso das artes entre nós". (47) Se cada artista se pusesse a escrever arbitrariamente e fosse imitado por outros — cada um com uma linguagem arbitrária, a comunicação humana seria impossível, tornar-se-ia totalmente irracional, chegaria a Babel.

Assim como a fala é uma forma de externar o pensamento, também a vista e a audição o são. Assim como aprendemos a pensar auditivamente, exigindo harmonia de oitavas⁽⁴⁸⁾, aprendemos a pensar graficamente, espacialmente. Della Volpe⁽⁴⁹⁾ aponta que cada forma de arte possui uma estrutura objetiva gerando seus próprios valores e desempenhando uma função estética e gnosiológica insubstituível o que gera as mútuas intraduzibilidades de cada sistema específico: determinadas expressões literárias são inapreensíveis através, por exemplo, dos meios expressivos cinematográficos, assim como determinadas formas visuais são impossí

(46) John DEWEY, Coleção Os Pensadores, SP, Edit. Abril, 1969, p.103/104. Os grifos são nossos.

(47) Idem, p.103.

(48) O que, do ponto de vista histórico, representa um código musical, condicionando um gosto e sistematizado uma estética. O dodecafonismo, música serial, a arte de SCHÖNBERG representa uma ruptura desse código — e instaura outro.

(49) Galvano DELLA VOLPE, Della Volpe: Sociologia, Org. da Coletânea Wilcon Jóia Pereira, SP, Editora Ática, 1979, p.44.

veis de tradução verbal. Della Volpe entende que o problema do caráter específico da arte não é solucionável na esfera do conhecimento mas no aspecto técnico da organicidade semântica. A partir desse aspecto, a obra teatral pode ser cientificamente distinguida da obra cinematográfica e da obra pictórica — a primeira se define por uma estrutura dinâmico-dialógica, literária; a segunda se caracteriza por ser uma estrutura dinâmico-figurativa e a obra pictórica é estático-figurativa ou visual-abstrata. Para referido autor, a estética que está em vias de formação é a da teoria das linguagens artísticas, onde seriam estudados os signos verbais, pictóricos, musicais etc.

A colocação deste ponto de vista ao falarmos das artes visuais pode parecer pouco usual e conhecida, e isto se deve à falta de estudos sobre as condições históricas e permanentes da constituição e da estrutura das linguagens plásticas. Mesmo os estetas marxistas, quando discutem os problemas da arte, circuncrevem-se ao campo da poesia e da literatura, deixando ao largo do caminho o problema das artes visuais.

Francastel adverte que em lugar de trazer a experiência plástica para as leis da linguagem falada, deve-se tentar analisar com o máximo de precisão e sutileza:

As regras originais que comandam as associações ao mesmo tempo representativas e operatórias de que o cérebro é capaz a partir de uma decomposição visual e auditiva onde se combinam o espaço e o tempo. (50)

Poder-se-ia arguir a arbitrariedade de tal análise, mas

(50) Pierre FRANCASTEL, Sociologia da Arte, II, RJ, Zahar edit., 1967, p.31.

convém observar que em toda ciência ocorre decomposição arbitrária e operatória. A decomposição da linguagem falada em fonemas, em palavras e em frases é arbitrária e objetiva ao mesmo tempo. Na matemática, a decomposição em números, classes, grupos, integrais e diferenciais não nega a unidade e simplicidade do ato básico que ordena uma percepção dividindo-a. Pierre Francastel é muito claro quando afirma:

Não há atividades intelectuais, senão desintegradoras de uma ordem da percepção ou da intuição e reestruturadoras em vista de uma exploração mental e de uma eventual comunicação: não há razão para deixar de tratar a experiência estética ou auditiva como qualquer outra. A conduta do espírito exige sempre o vaivém do todo à parte e da parte ao todo. (51)

A dificuldade que se tem de proceder a uma tal tarefa deve-se, entre outras razões, àquela que Arnheim apontou como sendo uma enfermidade de nossa civilização, qual seja, a falta de adestramento visual.⁽⁵²⁾ Nossa civilização é uma civilização da palavra. É preciso que a educação visual se baseie na premissa de que toda representação pictórica é um enunciado — ela não representa o objeto mesmo, mas um conjunto de proposições sobre o objeto, apresenta o objeto como um conjunto de proposições.⁽⁵³⁾ Justamente por isto, *"toda linguagem plástica exige, tanto quanto as linguagens verbais, cultura e interpretação representativa dos valores sociais de um momento".*⁽⁵⁴⁾

Que não se infira que da defesa da discursividade da ar-

(51) Pierre FRANCASTEL, op. cit., p.32.

(52) Rudolf ARNHEIM, El Pensamiento Visual, Buenos Aires, Eudeba, 1971, p.303.

(53) Idem, p.305.

(54) Pierre FRANCASTEL, A Realidade Figurativa, SP, Editora Perspectiva, 1973, p.96.

te — o que a torna linguagem — decorra sua limitação ao campo da Semiologia. Esta ciência tem muito a contribuir no estudo dos códigos subjacentes à produção artística, mas não exaure o fenômeno artístico, já que:

A obra de arte é com efeito um Lugar em que se cruzam elementos oriundos do domínio da percepção sensível — do real — e uma Forma, isto é, um sistema imaginário, arbitrário mas coerente, porque gerador de leis de causalidade. O real, o percebido e o imaginário estão presentes mas nenhum é exclusivo. (55)

De fato, não se pode reduzir a obra de arte ao seu aspecto linguístico, já que a linguagem está "menos em relação com o inconsciente, sob todos os seus aspectos, que com a percepção orientada para as coisas". (56) Para Duvignaud:

Estas tentativas formalizantes, que avançam a golpes de termos emprestados ao acaso de dicionários de retórica, traduzem a obra que explicam em meta-linguagem, isto é, menos em função das realidades vivas da experiência realmente adquirida e dominada pelo criador que das modalidades da sua expressão, que se tornam, dessa forma, sinais mutilados, desprovidos do seu poder significante. (57)

Evitando reduções empobrecedoras, nossa compreensão só poderá ter a ganhar com os desenvolvimentos da Semiologia. Diz Mukarovsky:

(55) Pierre FRANCASTEL, A Realidade Figurativa, SP, Editora Perspectiva, 1973, p. 88.

(56) Maurice MERLEAU-PONTY, L'inconscient, colóquio de Bonneval, edit. pelo Dr. Ey, Desclée de Bronwer apud Jean DUVIGNAUD, Sociologia da Arte, RJ, Editora Forense, 1970, p. 51.

(57) Jean DUVIGNAUD, Sociologia da Arte, RJ, Editora Forense, p. 51.

... o estudo da estrutura da obra de arte permanecerá necessariamente incompleto, enquanto o caráter semiológico da arte não for suficientemente elucidado. (58)

Acreditamos que é a esses estudos que Della Volpe se refere quando diz que a estética que está em vias de formação é a da teoria das linguagens artísticas, incluindo o estudo dos signos verbais, pictóricos, musicais, etc.

A elucidação do caráter semiológico da arte é indispensável para a educação artística embora não resolva, evidentemente, todos os problemas por ela colocados.

A intelectualidade no processo da Criatividade

Os estudos sobre a criatividade têm reforçado a concepção que vimos esboçando no presente trabalho. Gloton⁽⁵⁹⁾ relata que Guilford (psicólogo da Universidade da Califórnia) e Lowenfeld (psicólogo da Universidade da Pensilvânia), trabalhando totalmente isolados, e em campos diferentes — o primeiro com ciência, o segundo com arte — chegaram a resultados coincidentes. Ambos buscavam os critérios mensuráveis que engendram as forças criadoras no ser humano — os componentes do pensamento divergente. Guilford buscava tais critérios na atividade científica, Lowenfeld na arte.

(58) Jan MUKAROVSKY, "A Arte como Fato Semiológico", Círculo Linguístico de Praga: Estruturalismo e Semiologia, Dionísio Toledo, org., Porto Alegre, Editora Globo, 1978, p.136.

(59) Robert GLOTON e Claude CLERO, La creatividad en el niño, Madrid, Ediciones Narcea, 1972, p.38-40.

No Congresso Internacional de Educação Artística em 1958, em Basiléia, ambos apresentaram seus resultados e viram sua coincidência: levantaram 8 propriedades mensuráveis que distinguem os indivíduos criadores. Ambos constataram que "*las fuerzas creativas en el terreno artístico están sometidas a los mismos principios que las del terreno científico*".⁽⁶⁰⁾ Lowenfeld afirmou na ocasião que "*cuando desplegamos las fuerzas creativas en el terreno artístico, al mismo tiempo las desplegamos en el científico y, en general, en el humano*".⁽⁶¹⁾

São os seguintes os oito critérios da criatividade por eles apresentados: 1) Sensibilidade para com os problemas (que permite notar as sutilezas, o pouco comum, as necessidades e os defeitos nas coisas e nas pessoas); 2) Estado de receptividade (manifestando que o pensamento está aberto e é fluente); 3) Mobilidade (capacidade de adaptar-se rapidamente a novas situações); 4) Originalidade (propriedade considerada suspeita pela ordem social e uma das mais importantes do pensamento divergente); 5) Atitude para transformar e redeterminar (atitude de transformar, estabelecer novas determinações dos materiais frente a novos empregos); 6) Análise (ou faculdade de abstração por meio da qual passamos da percepção sincrética das coisas à determinação dos detalhes. Permite reconhecer as menores diferenças para descobrir a originalidade e a individualidade); 7) Síntese (consiste em reunir vários objetos ou partes de objetos para dar-lhes um novo significado); 8) Organização coerente (é por meio desta ati

(60) Robert GLOTON e Claude CLERO, La creatividad en el niño, Madrid, Ediciones Narcea, 1972, p. 38.

(61) Idem, Ibidem.

tude que o homem harmoniza seus pensamentos, sua sensibilidade, sua capacidade de percepção com sua personalidade).⁽⁶²⁾

Em suma, sensibilidade diante do mundo, fluência e mobilidade do pensamento, originalidade pessoal, atitude para transformar as coisas, espírito de análise e síntese e capacidade de organização coerente são as qualidades da pessoa criadora — qualidades que devem necessariamente ser desenvolvidas no processo educacional se quisermos pessoas criativas.⁽⁶³⁾ Qualidades requeridas tanto no trabalho do cientista quanto no do artista, já que, como lembra Moles: *"Não há e parece que não pode haver uma distinção fundamental entre 'criação científica' e 'criação artística'"*.⁽⁶⁴⁾

De acordo com Kneller⁽⁶⁵⁾, o pensamento criador é inovador, exploratório, aventureiro, impaciente ante a convenção, é atraído pelo desconhecido e pelo indeterminado. O risco e a in-

(62) Geralmente se faz corresponder os objetivos da educação artística ao domínio afetivo. Mas é interessante notar que estes pontos comuns à criatividade em arte e ciência ligam-se não apenas ao domínio afetivo mas também ao domínio cognitivo. Em especial os três últimos critérios são caracterizadamente do domínio cognitivo. Além disso, no último degrau da taxionomia do domínio cognitivo — o mais alto — está a avaliação — componente indispensável no comportamento criativo. Cf. Benjamin S. BLOOM e outros, Taxionomia de Objetivos Educacionais, vol. 1; domínio cognitivo, Porto Alegre, Editora Globo, 1972, pp.177/179.

(63) Essas qualidades demandam árduo trabalho para serem de fato desenvolvidas. A tese de doutoramento de Maria Zita Figueiredo GERA, Criatividade (Fluência e originalidade) em crianças carentes culturais, Faculdade de Filosofia de Franca, 1973, isolou dois desses elementos para estudo e pesquisa. Imagine-se a dificuldade de um trabalho envolvendo os oito elementos. E os manuais e os professores de arte seguem dizendo que "desenvolvem a criatividade" através de suas atividades!

(64) Abraham Antoine MOLES, A criação Científica, SP, Perspectiva Editora da USP, 1971, p.IX.

(65) George F. KNELLER, Arte e Ciência da Criatividade, 5.^a ed., SP, Ibrasa, 1978, 121p.

certeza estimulam-no. O pensamento não criador é cauteloso, metódico, conservador. Absorve o novo no já conhecido e prefere dilatar as categorias existentes a inventar novas. Para Guilford, esses dois tipos chamam-se, respectivamente, pensamento divergente e pensamento convergente. Maslow os chama de crescimento e segurança e Rogers de abertura e defensiva. (66)

De acordo com Gloton (67), o pensamento convergente é usado quando o problema requer solução única e imediata, muito estruturada, comportando dados rigorosos. Toda atividade mental em que o pensamento está estreitamente canalizado, fechado em normas restritivas, orientado para uma solução única, será uma atividade que recorre ao pensamento convergente e favorecerá esta forma de pensar. É um tipo de pensamento conformista, prudente, rigoroso, mas estreito. É a forma de atuar da inteligência com as informações, a memória, etc.

O pensamento divergente é o de quem, ante um problema, busca todas as soluções possíveis e tende mais para a originalidade que o conformismo da resposta, gosta de situações complexas e mal definidas, percebe relações entre fatos nunca relacionados até então. Este tipo de pensamento caracteriza o espírito de aventura e de fantasia; é o pensamento do artista, do cientista, do pioneiro, do inovador.

"Diremos que o pensamento divergente é, no terreno psicológico, a tradução do termo criatividade". (68) É preciso que fi que claro que, se precisamos desenvolver o pensamento divergente

(66) George F. KNELLER, Arte e Ciência da Criatividade, 5.^a ed., SP, Ibrasa, 1978, p.19-20.

(67) Op. cit., p.36.

(68) Robert GLOTON, op. cit., p.36.

se quisermos formar seres criativos, isto não significa sacrificar o pensamento convergente. Pensamento convergente e pensamento divergente são duas formas complementares de inteligência. O pensamento divergente só pode atuar se dispuser de elementos que a memória lhe fornecer. Quanto mais ricos e numerosos forem esses materiais, mais rica será a produção divergente. A informação depende essencialmente do pensamento convergente. Quem tem muitas informações acumuladas pode gerar hipóteses. Técnica e rigorosamente falando, uma hipótese provém do cruzamento de duas ou mais informações. Desenvolver a inteligência requer o desenvolvimento desses dois tipos de pensamento.

Gloton analisa o problema da inteligência humana e considera que a resolução de um problema é tanto um ato de inteligência quanto de criação e conclui que o nível de inteligência deve influir no poder criativo. Para isto, propõe que deve-se aprofundar a noção geral de inteligência.⁽⁶⁹⁾ Concordamos com a necessidade de tal aprofundamento uma vez que o pensamento não criador ou convergente é que é medido pelos testes de inteligência (exigem resposta única e correta a problemas definidos de forma exata).

Embora não seja a condição única para alta criatividade, um QI alto parece ser, de modo geral, necessário. "*São poucas as pessoas altamente criativas que também não são altamente inteligentes*".⁽⁷⁰⁾

(69) Robert GLOTON, op. cit., p.35.

(70) George F. KNELLER, op. cit., p.21.

A intuição no processo criativo

Howard Gardner⁽⁷¹⁾, psicólogo americano, mostra que a criatividade nas artes e nas ciências apresentam pontos semelhantes. A intuição, por exemplo, é tão importante num quanto noutro campo. Diz ele:

Without intuition the world would present to us nothing but an impenetrable and chaotic tangle of unconnected facts. It would be quite impossible for us to find the laws and regularities prevailing in this apparent chaos if the mathematical and statistical operations of our conscious mind were all that we had at our disposal.

.....
In the final analysis, human creativity has numerous parallels across realms, with inspiration, intuition, and gestalt perception playing an indispensable role in the activities of both scientists and artists (...). It is not, then, in the phenomenal experience of creativity that artist and scientist can be differentiated, but rather in the kind of subject matter and symbolic systems with which they work, the kind of competences that are relevant. (72)

Esta colocação de Gardner reforça o que se vem afirmando ao longo da presente discussão. Não é na experiência da criatividade que há de ser buscadas diferenças entre o artista e o cientista, mas no tipo de matéria e de sistemas simbólicos com os quais trabalham. Kneller também demonstrou que tanto um quanto o outro reorganizam conhecimento e experiência existentes, próprios ou alheios, em nova forma ou padrão e que tanto o artista quanto o cientista depende "da fusão de idéias no subconsciente". (73)

(71) Howard GARDNER, "The Relationship of the arts to science, illness and truth", *The Arts and Human Development*, New York, A Wiley interscience publication, John Wiley & Sons, 1973, p.301-350.

(72) Op. cit., p.317-318.

(73) George F. KNELLER, op. cit., p.26.

Retomando, os estudos recentes têm deixado entrever e autorizam a crer que a arte mobiliza igualmente os fatores afetivos e cognitivos, que a criatividade envolve capacidades mentais e que não apresenta diferenças qualitativas dependendo do campo de especulação sobre o qual incida. Romantizar a criatividade e considerá-la como liberação de impulsos ou relaxamento de tensões é tomar uma parte do fenômeno e identificá-lo com o todo.

A arte datada social e historicamente

Num encontro de literatos e críticos de arte havido em Genebra sobre a arte na sociedade contemporânea ocorreu que todos os participantes falavam do problema como se se tratasse de noções muito claras mas ninguém perguntou se, em um estado diferente de sociedade — política, social, econômica ou tecnicamente falando — não se produziria uma modificação das relações existentes entre a atividade artística e as outras formas de atividade contemporânea. (74)

Na verdade, para compreender o homem, a natureza ou a história é preciso considerá-los não como essências mas como realidades situadas em uma rede de relações que varia sem cessar em contato com o mundo exterior. Considerar a arte, a natureza, a técnica ou o homem como dados simples corresponde "*a uma metafísica da criação e supõe uma sociedade homogênea e uma fixidez de formas*". (75)

(74) Relatado por Pierre FRANCASTEL, *Arte y Técnica en los Siglos XIX y XX*, Espanha, Fomento de Cultura, Edic., Valencia, 1961.

(75) Idem, p.279.

Se se prova a intelectualidade da arte, se ela é inserida no comínio do conhecimento, se se aceita que sua especificidade está nos seus aspectos técnicos (semânticos) e que gnosiologicamente não está acima nem abaixo da logicidade da ciência, da Filosofia ou da História, é porque é o homem total que está presente quando faz arte para expressar e comunicar. O homem total, isto é, que pensa e sente, que intui, que fantasia, que é volitivo e racional, ao expressar através de uma linguagem específica a sua realidade, indiscutivelmente revelará os dados de sua realidade social e histórica, tal como os percebe.

Quando falamos da intelectualidade da arte não estamos nos referindo a uma concepção *intelectualista* que reduz a obra à mera forma de conhecimento e de grau inferior ao obtido pelo saber científico. Ao repelir a visão romântica unilateral que atribui ao gênio, à intuição pura, ao sentimento e à subjetividade a explicação da obra de arte, também repelimos aquele intelectualismo que redundava numa anti-arte. A imaginação é componente indispensável na atividade artística. Mas não se trata de explicá-la com categorias idealistas: a imaginação adquire um significado que torna expressivas as imagens. Se se pode falar da sensibilidade ou imaginação de um historiador ou cientista também tem sentido falar da racionalidade e discursividade da arte.⁽⁷⁶⁾

Se a arte envolve o homem total — a totalidade de sua vida — inevitavelmente conterá todos os dados de sua experiência. Como diz Della Volpe:

(76) Galvano DELLA VOLPE, Della Volpe: Sociologia, Org. da coletânea Wilcon Jóia Pereira, SP, Editora Ática, 1979, p.114.

Se a obra de arte não é verdadeiramente expressão da totalidade da vida do indivíduo(...) como poderá refletir a história e a realidade, que são por definição a história e a realidade da totalidade da vida humana?(77)

Não é concebível uma arte no vazio, desligada de certos aspectos e ligada a outros. O ponto de referência para julgar o valor e a qualidade expressiva de qualquer tipo de objeto não se encontra no absoluto, mas na sociedade. O meio onde vivemos é um universo fabricado: os produtos manifestam não uma realidade exterior a nós, mas exatamente o nosso mundo de realidade — produto da atividade coletiva de todos os homens.

Dizer que a arte é condicionada histórica e socialmente não significa querer estabelecer uma relação mecânica e imediata entre o conteúdo da realidade social e o do produto artístico nela criado. Uma tal afirmação, além de simplista, empobrece o fenômeno artístico, da mesma maneira que o estudo da arte isolada do contexto global levaria a inevitáveis deformações. Convém ler o que se segue:

Quando dizemos que a obra de arte se refere ao contexto dos fenômenos sociais, não afirmamos em absoluto que coincide necessariamente com ele, de sorte que pode ser considerada como um testemunho direto ou um reflexo passivo (...) jamais se deve usar uma obra de arte como documento histórico ou sociológico, sem uma análise prévia do seu valor documental, isto é, da qualidade da sua relação com o contexto respectivo dos fenômenos sociais. (78)

As teorias que abordam a arte fora de um estudo objetivo

(77) Galvano DELLA VOLPE, Della Volpe: Sociologia, Org. da coletanea Wilcon Jôia Pereira, SP, Editora Ática, 1979, p.62.

(78) Jan MUKAROVSKY, "A Arte como Fato Semiológico", Círculo Lingüístico de Praga: Estruturalismo e Semiologia, Dionísio Toledo, org., Porto Alegre, Editora Globo, 1978, p.135.

de suas pretensões e de meios levam a explicação do fenômeno artístico ao domínio do inefável, do vago e do inconsciente, ao acaso como gerador de beleza. Baseiam os princípios de todo valor e permanência em uma divindade, em algo metafísico: negam a própria arte se considerada como a capacidade humana de criar, de ordenar racional e voluntariamente o seu campo de experiências.

A dificuldade está em compreender que a arte se situa no ponto crucial do real com o imaginário e que como tal alinha-se com as outras formas de pensamento que têm por fim a criação de uma linguagem. A respeito da linguagem do artista (poeta) diz Aristóteles:

o historiador e o poeta não se diferem porque um escreve em versos e o outro em prosa. A história de Heródoto, por exemplo, poderia perfeitamente ser posta em versos e mesmo em versos não seria menos história do que o é sem os versos, posto que a verdadeira diferença é que o historiador descreve fatos realmente acontecidos e o poeta fatos que podem acontecer [segundo a verossimilhança ou necessidade]. (79)

A arte é datada social e historicamente, embora seja uma atividade específica em relação às demais atividades cognoscitivas. É específica, mas não discordante. Engloba a realidade e a história de seu autor e de seu tempo. As distinções e os nexos da história estão presentes na obra de arte, o que mostra mais uma vez que a discursividade é constitutiva de sua própria artisticidade.

O artista é um ser particular e histórico, vive num tem-

(79) Citado por Galvano DELLA VOLPE, op. cit., p.53.

po e numa sociedade determinados. Através de um objeto que satisfaça sua necessidade de expressão e comunicação, procura se universalizar. Mas não no plano de uma universalidade abstrata, impessoal:

A universalidade da arte se configura, a cada dia, menos como a expressão de uma essência metafísica do homem do que como expressão de sua concretude histórica.

.....
Em vez de uma visão idealista, que pressupõe a possibilidade de um conhecimento puramente intuitivo do real, coloca-se uma visão segundo a qual esse conhecimento se faz através da experiência comum dos homens, uma vez que é sobre ela que ganha significado mesmo a mais recondita experiência individual. E aí se revela uma nova noção de profundidade expressiva que se apóia mais na complexidade das relações concretas que a obra exprime do que em insondáveis significados que são apenas fruto da deliberada omissão daquelas relações. (80)

Jean Duvignaud fala num parentesco perturbador entre a vida social e a expressão artística. *"Tudo se passa como se as obras de arte participassem do dinamismo interno dos grupos, dessa liberdade coletiva que elas expressam tão vigorosamente". (81)*

Acredito que esse parentesco seja perturbador justamente pelo problema da especificidade da arte. Problema que não está resolvido ainda em nenhum teórico contemporâneo e que de acordo com Della Volpe é *"problema que é ilusório dar já por resolvido ou esclarecido, ou pior, não vê-lo ou não querer vê-lo". (82)* A

(80) Ferreira GULLAR, "Problemas Estéticos na Sociedade de Massa", Revista Civilização Brasileira, Ano I, nº 7, maio/1966, p.249.

(81) Jean DUVIGNAUD, "Problemas de Sociologia da Arte", Sociologia da Arte, Gilberto Velho, org., RJ, Zahar edit., 1966, p.36. Nesse ensaio Duvignaud apresenta um quadro de 10 atitudes estéticas surgidas no decorrer da história humana, provando sua estreita relação com os quadros sociais: a arte muda em função do tipo de sociedade em que existe.

(82) Galvano DELLA VOLPE, op. cit., p.61.

própria consciência estética marxista atual está em fase de investigação e longe de uma sistematização teórica. (83)

Gramsci alerta que resumir as características de um determinado momento histórico-social para entender uma obra de arte significa "*nem sequer aflorar o problema artístico*". (84) Tal descrição pode ser útil para destruir e superar determinadas correntes de sentimento, determinadas atitudes diante da vida e do mundo mas não é crítica nem História da Arte e se forem assim apresentados, tornar-se-ão ponto de confusões e de estagnação dos conceitos científicos. E isso Gramsci fala depois de ter reconhecido que:

Admitido o princípio de que, na obra de arte, deva-se buscar tão somente o caráter artístico, nem por isso é excluída a investigação de qual seja a massa de sentimentos, de qual seja a atitude diante da vida que circula na própria obra de arte. (85)

Isto mostra o quão complexo é o problema de estudar as relações entre arte e sociedade. É ainda Gramsci quem mostra que cada momento histórico nunca é homogêneo, porém rico de contradições e como vamos saber quem é "representativo" desse momento? Se aceitarmos que é representativo quem exprimir todas as forças e elementos em contradição e em luta, e excluirmos os elementos anacrônicos do momento, incorreremos em erro. Foi esse erro que levou muitos sociólogos da arte a omitir em suas análises a obra de artistas importantes. Do próprio Lukács, segundo Della Volpe

(83) Galvano DELLA VOLPE, op. cit., p.60

(84) Antonio GRAMSCI, Literatura e Vida Nacional, 2.^a ed., RJ, Editora Civilização Brasileira, 1978, p.5.

(85) Idem, p. 11.

"basta recordar a supervalorização de Balzac em detrimento de Flaubert e de Stendhal e a redução da poesia de Hölderlin ao seu abstrato conteúdo iluminista".⁽⁸⁶⁾ Também pouco incluído nas análises dos sociólogos da arte, talvez por se tratar de escritor de língua portuguesa, é Eça de Queiroz, cuja obra, a nosso ver, apresenta brilhantemente o quadro de costumes de Portugal e de toda a sua problemática sócio-cultural.

A arte inclui a transformação da realidade

Durmeval Mendes⁽⁸⁷⁾ compara a coragem de um artista em infringir os cânones da arte acomodada com a de um estadista que muda os rumos da história. Considera que Picasso, por exemplo, agride os restos de hipocrisia da sociedade vitoriana que não teve coragem de renunciar à aparência de que ainda era bela ou feliz. Diz Mendes:

Um fenômeno de nossos tempos (...) é que o artista, frequentemente, se tornou parte e cúmplice da alta sociedade, exatamente a camada mais densa do conformismo social. Para não ter de sofrer os artistas, a sociedade os incorpora — mas tem o cuidado de, antes, etiquetá-los devidamente. São porque são artistas, eles podem transformar a imagem do homem e do mundo. Com esse carimbo adquirem o privilégio da imunidade, mas a própria sociedade se imuniza do contágio da criatividade (...). A sociedade condecora os criadores para que a deixem em paz.⁽⁸⁸⁾

(86) Galvano DELLA VOLPE, op. cit., p.49.

(87) Durmeval Trigueiro MENDES, "Realidade, Experiência, Criação", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 59, nº 130, abr/jun de 1973.

(88) Idem, p.232.

Na verdade, o parentesco entre a arte e a vida social é inegável: na antiguidade grega, a tragédia estava a serviço da *polis*; na sociedade medieval, a serviço da religião e tudo era visto como reflexo de uma realidade supra-sensível, transcendente. As novas relações feudais vão dando lugar a uma situação em que, pouco a pouco, amplia-se a coisificação da existência humana e o artista vê sua criação em desarmonia com a sociedade e vai-se isolando. Na medida em que se redescobre como homem, ele como que se isola — não para negar sua socialidade mas porque essa humanidade redescoberta entra em contradição com os valores dominantes da sociedade. Na época atual, essa coisificação ganha sua maior expressão através da arte veiculada através dos veículos de comunicação de massa, como se verá adiante.

Arte de massa

A arte de massa é um componente da cultura de massa, expressão muito discutível, como têm mostrado muitos autores. Adorno, por exemplo, abandonou a expressão, substituindo-a pela de indústria cultural, com o objetivo de excluir a interpretação que pretende que se trate de uma cultura que surge espontaneamente das massas. (89)

A arte de massa é uma realidade concreta: a chamada arte erudita muitas vezes, sob pressão da sociedade de massa, usa os seus recursos técnicos, refutando a mística da

(89) Theodor ADORNO e outro, *La Industria Cultural*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1967, p.9.

obra original. (90)

Usar os recursos técnicos é aproveitar as conquistas da arte de massa, mas o grande problema é seu esquematismo e suas limitações, como enfatizou Ferreira Gullar: (91)

O caráter esquemático da arte de massa é, no geral, alienante, uma vez que induz a uma visão falsa da realidade concreta. A realidade é, ali, apresentada sem o caráter contraditório que a define e lhe dá complexidade. A arte de massa, via de regra, apresenta um mundo sem resistências, simplificado, imutável, onde os personagens, os heróis, estão a salvo dos problemas reais: estão acima da condição humana.

É da própria natureza dos meios de comunicação de massa, (que veiculam a arte chamada de massa) que decorrem tais problemas. A televisão, por exemplo, usando linguagem falada e a imagem visual em permanente fluir tende para uma linguagem cada vez mais sintética, que seja assimilada instantaneamente. À medida

(90) Um exemplo muito atual é a notícia de uma câmara inventada em 1975 pela fábrica Polaroid que conseguiu reproduzir com uma precisão de 95% do tamanho, riqueza de cores originais e surpresa de detalhes o quadro "Transfiguração" de Rafael Sanzio, uma das obras primas do Renascimento italiano. É considerada uma grande contribuição para a História da Arte: as ampliações detalhadas da Polaroid revelaram que houve interferência de restauradores incompetentes e camadas de verniz deterioradas que se combinaram para cobrir os esboços originais. Nas reproduções, a unidade do traço de Rafael é evidente. Revista Veja de 11/3/81, p.153.

A fotografia também tem sido utilizada para comunicar a visão que o artista tem de sua realidade. O Museu de Arte Moderna de Nova York tem um setor de imagens fotográficas divididas em duas grandes categorias: espelhos e janelas. As fotografias do 1º grupo são as que refletem as preocupações pessoais de seu autor, sua visão do mundo. Já a fotografia-janela é aquela em que o fotógrafo tenta desaparecer por trás de seu tema, deixando que o observador contemple o objeto fotografado como se estivesse diante dele naquele momento. Revista Veja de 25/3/81, p.113.

(91) Ferreira GULLAR, "Problemas Estéticos na Sociedade de Massa", Revista Civilização Brasileira, ano I, nº 7, maio/ 1966, p.248.

que se torna sintética a linguagem, a televisão exige grande produção de matéria e rompe os limites do real e do imaginário, já que sua linguagem lhe permite mostrar o fato real e a cena montada no estúdio. Os fatos mais diversos são apresentados, permitindo que acontecimentos, situações, culturas díspares sejam vistos um em seguida do outro. Essa indiscriminada mistura de fatos, pessoas, níveis da realidade e valores culturais levou Ferreira Gullar a comparar a televisão com o que Malraux chamou de "museu imaginário":

A aglutinação, num mesmo plano, de elementos tão díspares por sua natureza, estilo, gênero e situação histórica, equivaleria, de certo modo, ao que, no campo das artes plásticas, André Malraux denominou de "museu imaginário". Observa Malraux que, graças às modernas técnicas de reprodução gráfica, tornou-se possível reunir, no livro, obras de arte de diferentes estilos, gênero e épocas, como se se tratasse de aspectos diferentes de um mesmo contínuo esforço formulado através dos séculos. Nas páginas de um álbum, submissas às exigências da reprodução fotográfica, temos uma moeda celta, uma escultura grega do século IV AC e uma escultura de Rodin, do século XIX. São obras, não só de estilo, gênero e épocas diferentes, como de tamanhos diversos que, no entanto, pelo processo de redução e ampliação fotográfica aparecem ali igualladas e integradas numa mesma e nova linguagem. (92)

Realmente, afirma Malraux:

Ces miniatures, ces fresques, ces vitraux, ces tapisseries, ces plaques scythes, ces détails, ces dessins de vases grecs — même ces sculptures — sont devenus des planches. Qu'y ont-ils perdu? Leur qualité d'objets. Qu'y ont-ils gagné? La plus grande signification de style qu'ils puissent assumer..... Comme la lecture des drames en marge de leur représentation, comme l'audition des disques en marge du concert, s'offre en marge du musée le plus vaste

domaine de connaissances artistiques que l'homme ait connu. Ce domaine — qui s'intellectualise tandis que l'inventaire et sa diffusion se poursuivent, et que les moyens de reproduction s'approchent de la fidélité — c'est, pour la première fois, l'héritage de toute l'histoire. (93)

Diante de uma linguagem tão complexa como esta, pode-se perceber a importância de uma concepção de educação artística que leve os estudantes a entender e exercer algum domínio sobre a influência dos elementos exibidos pelos veículos de comunicação de massa.

Embora a televisão e os demais veículos de comunicação de massa, aproveitando seu progresso técnico, permitam a um número muito maior de pessoas o acesso a produtos artísticos de indiscutível valor, como é o caso de 40 milhões de telespectadores podem assistir a um balé, a um concerto de Beethoven, a um festival de música popular, não é menos verdade que, regra geral, as idéias de ordem que inculcam são sempre as do status quo, aceitas a priori, sem objeção e sem análise. Tal constatação tem sido feita por inúmeros autores, inclusive por Adorno, que afirmou:

Em virtude da ideologia da indústria cultura, o conformismo substitui a autonomia e a consciência, já mais a ordem que surge é confrontada com o que pretende ser ou com os interesses reais dos homens. (94)

Dependência e servidão dos homens são os frutos da indústria cultural, a menos que se faça uma contra-influência, atra-

(93) André MALRAUX, *Les Voix du Silence*, France, Imprimerie Georges Lang, 1951, exemplaire 6687, pp.42-44.

(94) Theodor ADORNO, op. cit., p.17.

vês do processo educacional. Não se trata de depreciar o gosto pelo vulgar pois:

Si desde lo alto se difama sin razón a las masas como tales, es justamente la industria cultural la que a menudo las reduce a ese estado de masa que después desprecia, y que les impide emanciparse ... (95)

O fundamental é que os homens pensem o que vivem e procurem entendê-lo. Não é possível uma arte "cega" de homens que abdicaram de indagar e de ver e que se limitem a buscar evasão individualista-romântica numa arte pré-fabricada sob medida para eles, mas não por eles.

A arte, hoje: em que ficamos?

A quantidade de obras, no mundo inteiro, sobre a arte é imensa, farta e abundante, mas os métodos de abordagem não parecem ter conseguido configurar satisfatoriamente seu papel real na vida das sociedades. Em grande parte porque confia-se mais no documento escrito e se pede às artes apenas exemplos para justificar ou ilustrar idéias ou teorias. O estudo da arte só pode ter significado se permitir, através da análise de obras que são resultado de uma atividade original do espírito, a compreensão da história e da cultura do mundo em que vivemos.

Evidentemente, há que se desfazer preconceitos. Dizer que a arte tem caráter autônomo em relação às demais formas de

(95) Theodor ADORNO, op. cit., p.20.

especulação humana, negar sua historicidade, afirmar o absoluto da criação, fazer a falsa oposição da arte com a técnica, defender pluralidade de faculdades específicas no espírito humano, são idéias freqüentes, mas difíceis de apreender nos livros sobre arte, porque não estão declaradas como nome de capítulo ou de intertítulo. Subjazem às concepções, permanecem latentes nos textos.

Como mostrou Della Volpe,⁽⁹⁶⁾ John Dewey foi um raro pensador, em seu tempo, que colocou o problema da arte numa base anti-romântica, anti-metafísica e anti-dogmática quando considerou estranha a opinião de que um artista não pensa e que um cientista não faz outra coisa senão pensar. Outros autores também têm enfatizado esta colocação, como foi visto no presente capítulo, embora não lhe dêem prosseguimento.

Defender a intelectualidade da arte para nós significa fazer avançar a compreensão da arte como um esforço humano de conhecimento e transformação da realidade. O cientista Einstein diz:

O homem procura fazer, como melhor lhe convém, uma imagem simples e inteligível do mundo em que vive; logo tenta de alguma maneira substituir esse cosmo pessoal por um mundo de experiências que lhe permita superá-lo: é o que fazem o pintor, o poeta, o filósofo especulativo e o homem dedicado às ciências naturais. Cada homem transforma esse cosmo e sua criação no centro de sua vida afetiva, para encontrar a paz e a segurança impossíveis de alcançar na agitação limitada da experiência pessoal. (97)

(96) Galvano DELLA VOLPE, *Esboço de uma História do Gosto*, Lisboa, Editorial Estampa, 1973, p.92.

(97) Albert EINSTEIN, *apud* D'Arcy HAYMAN, "A Arte: Essência da Vida", *As Três Faces da Arte*, R.J., Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1975, p.22.

Isto é, o trabalho do artista, entendido como um esforço de dar forma visível a todos os aspectos da vida constitui-se como uma forma original de pensar. Não é mera transposição ou tradução de conteúdos de outros campos. Muitas vezes o artista se antecipa ao cientista porque não é a ciência, mas o mundo exterior que tem suas leis. A arte, assim como a ciência, interpreta essas leis, necessariamente concordantes em um período dado. (98)

Vários indícios deram as pistas para o presente estudo como por exemplo: o balanço da real situação da estética marxista feito por Della Volpe; a defesa feita por Francastel do pensamento plástico e seus argumentos sobre a necessidade de uma disciplina que integre toda a problemática do imaginário. O referido autor defende a criação de uma disciplina que sintetize disciplinas maiores (Sociologia, Arte e História), por reconhecer que embora as artes ocupem um lugar cada vez maior na cultura, os métodos de abordagem utilizados são insuficientes porque geralmente atribuem ao artista o papel de materializar os valores do meio em que vive, entendendo que não desempenha qualquer papel na elaboração dos imperativos econômicos, institucionais ou sociais. Francastel defende uma Sociologia da Arte que suponha "o reconhecimento de um pensamento plástico ou estético tão fundamental como as outras formas, mais bem estudadas até agora, das atividades primeiras do homem". (99)

Um curioso paralelo entre a psicologia genética de Jean

(98) Consulte-se a citação feita à página 28 (nota nº 33).

(99) Pierre FRANCASTEL, A Realidade Figurativa, SP, Editora Perspectiva, 1973, p.4.

Piaget e as considerações sobre o pensamento plástico foi feito por Francastel⁽¹⁰⁰⁾, conforme apontaremos no capítulo seguinte. Este indício também muito nos ajudou. Por fim, embora os estudos de Arnheim não se insiram no sistema de Piaget, forneceram-nos muitos dados sobre o pensamento visual.

O paralelismo verificado nas reflexões de teóricos de campos diferentes — Psicologia, Sociologia, Linguística, Teoria da Criatividade, Estética — aponta para a segurança das idéias aqui expendidas.

O problema da especificidade da arte — o que a torna diferente dos demais discursos — é reafirmado por todos os autores, embora não se tenha até agora conseguido configurá-lo satisfatoriamente.

Para os objetivos deste trabalho, as constatações feitas no presente capítulo parecem alterar grandemente a colocação da arte no processo educacional.

O capítulo que se segue constitui uma tentativa de articular essas idéias com as teorias existentes na educação artística.

(100) Op. cit., "Espaço genético e Espaço plástico", pp.123-151. A análise também alcança os trabalhos de Henri Wallon.

CAPÍTULO II

A INTELLECTUALIDADE DA ARTE E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

As artes figurativas preenchem uma função permanente e coercitiva que age mesmo sobre aqueles que mais as ignoram. As Artes servem, pelo menos tanto quanto as Literaturas, como instrumento aos senhores das sociedades para divulgar e impor crenças.

Pierre Francastel.

Quando afirmamos a intelectualidade da arte estamos afirmando sua inteligibilidade. Não se trata de falar numa arte que seja conhecimento, simplesmente: tal colocação poderia resvalar para as práticas geometrizes ou matematizantes que já ocorreram na educação artística brasileira. Por mais exato e perfeito que possa ser o Número de Ouro⁽¹⁾, a aridez de seu estudo mostra

(1) Em dois volumes - El Numero de Oro: Los Ritmos, Buenos Aires, Editorial Poseidon, 1968, 222p. e El Numero de Oro: Los Ritos, Buenos Aires, Editorial Poseidon, 1968, 210p., Matila C. GHYKA condensa o que há preciso em estética. Contribui para o entendimento dos invariantes lógicos de Número, Ritmo, Proporção e Harmonia com rigor geométrico. Em Os Ritos, por exemplo, prova a transmissão contínua através das idades do símbolo pitagórico, o símbolo estrelado da divina proporção — o pentagrama, dos traçados geométricos aparentados a ele e suas variações.

que a Estética não pode ser vista num prisma autônomo, desligado do homem e da sociedade.

Trata-se de entender a arte como um grande complexo de reflexão e ação onde se manifesta uma conduta que se utiliza de linguagens particularizadas surgidas da observação e expressão do universo. Talvez a não consideração do pensamento plástico ou visual como uma forma de informar o universo deva-se ao fato de não utilizar a língua para se exprimir, contrariamente a outros processos como é o caso do pensamento em ciências humanas (biológico, psicológico, político, etc.).

Trata-se de entender que o pensamento plástico (ou visual, ou estético) é uma das atividades primeiras do homem, tão fundamental como as outras formas de explorar a realidade. Não é uma atividade complementar, acessória — para criar, o artista pensa mas utiliza instrumento diferente do matemático ou cientista para manifestar seus pensamentos. Se procurarmos traduzir em palavras os valores manifestados pelo artista — o que é possível, já que ocorre paralelismo nos vários tipos de especulação no decorrer da evolução do conhecimento — estaremos identificando a priori as linguagens plásticas com as linguagens verbais. O que é comum entre a arte e as outras formas de conhecimento aparecerá em tal análise mas a descoberta de novos valores na obra de arte ficará prejudicada. Isto é, o que o artista pensou e que coincide com o que outras especulações atingiram é reconhecido na arte *mas* especulações às quais o artista se antecipou em relação a outros campos que usam o pensamento verbal passam despercebidas.

Querer tradução verbal da obra de arte é supor que o artista apenas transfere para a matéria idéias e representações

formadas em outros domínios. Nesse caso o artista não passaria de um fabricante, incapaz de participar da elaboração dos conteúdos. Na verdade, as linguagens artísticas são totalmente irreduzíveis às estruturas e aos esquemas de pensamento verbais ou matemáticos. (2)

Afirmar a inteligibilidade da arte também não é negar o papel da imaginação. A obra de arte não espelha um universo de formas precisamente contornadas, "*ela inicia um processus de representação dialética entre o percebido, o real e o imaginário*". (3) Ela nos informa sobre os modos de pensamento de um grupo social e não remete portanto a um absoluto, mas aos devires humanos.

A cultura, a técnica, e o meio social e econômico não podem ser interpretados isoladamente. Ao mesmo tempo em que se organiza, a sociedade cria suas necessidades, seus valores materiais e morais e seus símbolos.

Toda sociedade que se forma se guia, mais ou menos, por um modelo abstrato. São os escritores e os artistas que exprimem e difundem os traços materiais desse modelo. Pesam, assim, com um peso amiúde decisivo, sobre o futuro até material das sociedades. Esse modelo é sem dúvida frequentemente imposto por pressões econômicas: os artistas orientam a despesa e o luxo de seus contemporâneos". (4)

Integrar a arte no conjunto das demais atividades humanas, integrar a arte tal como está aqui concebida, no conjunto

(2) Entendendo-se linguagem como alguma coisa que tem por função significar e comunicar significados. Os signos não têm apenas uma significação intelectual, a comunicação não é apenas transmitir informação. Os signos são coisas sensíveis e operam sobre os sentidos. Cf. Otávio Paz, *Conjunções e Disjunções*, SP, Editora Perspectiva, 1979, p.17/18.

(3) Cf. Pierre FRANCASTEL, *A Realidade Figurativa*, S.P., Editora Perspectiva, 1973, p.17.

(4) Pierre FRANCASTEL, op. cit., p.40.

das informações, para que se possam julgar valores passados e presentes da sociedade é tarefa que se impõe aos teóricos "que fazem as doutrinas". Mas é tarefa que se impõe também àqueles "que fazem a sociedade". É tarefa que se impõe aos professores que, queiram ou não, modelam as concepções dos estudantes. Dentro de tal abordagem, a arte necessariamente deixa de ter um desempenho periférico, complementar, para ter um lugar central na concepção curricular. É preciso que se leve em conta que as sociedades atuais mantêm uma educação que tem por base a língua ao passo que nessas mesmas sociedades há um recuo do escrito. Enquanto as escolas mantêm uma disciplina chamada educação artística, o que lhes dá a ilusão de estarem valorizando a arte, há todo um conjunto de trabalho artístico feito por outras instituições da sociedade (que estão determinando nossa arte) que passa totalmente à margem da instituição escolar.⁽⁵⁾ A arte publicitária, a programação visual, o cinema de animação etc., com toda sua carga de significação, seguem alheios à escola institucional. As significações contidas nas imagens de nosso cotidiano desempenham um papel muito grande em nossa maneira de ser, de viver em sociedade e de pensar; desempenham um papel vital em nossas aspirações, em nossos sonhos, em nossas crenças, em nossa compreensão do mundo em que vivemos — por isso, é tarefa urgente repensar a educação, num processo em que a arte haverá de necessariamente ter um lugar vital.

(5) Moles faz um estudo exaustivo da percepção estética e para demonstrar a significação contida na obra de arte distingue entre informação *semântica* e informação *estética* contida no objeto artístico. Cf. Abraham MOLES, *Théorie de L'Information et Perception Esthétique*, Paris, Editions Denoël, 1972, pp.189-203.

A Arte e a Educação

Para compreender a inserção da arte no processo de educação é preciso enfrentar várias dificuldades, sendo talvez a principal delas a que trata, em suma, de buscar uma unidade cultural entre dois campos ideologicamente tão diferentes quanto o da Arte e o da Educação. Diferentes porque, enquanto a Arte não é apenas um efeito das modificações culturais, mas também um instrumento provocador dessas mudanças, a Educação é o instrumento por excelência de conservação cultural. Enquanto a primeira baseia-se em pensamento divergente, a segunda caracteriza-se pela convergência de pensamento. (6)

À tentativa de articulação entre o campo da arte e o da educação tem-se dado o nome de arte-educação — expressão que, embora seja um neologismo, já é muito usada entre os educadores artísticos brasileiros, o que ficou patente na Semana de Arte e Ensino ocorrida em setembro de 1980, na U.S.P., tendo sido frequente seu uso, quer nas conferências, quer em cada uma das reuniões menores.

Evita-se a expressão Educação Artística procurando-se afastar confusões teóricas: muitas vezes em seu nome são defendidas atividades que mais não têm que o nome em comum com a arte, onde não há o menor respeito aos métodos artísticos, porque supostamente busca-se o "educativo" e não o "estético". Convém aqui lembrar a frase lapidar de Croce, citada por Gramsci, de que *"a arte é educativa enquanto arte, mas não enquanto 'arte edu*

(6) Cf. Ana Mae BARBOSA, Teoria e Prática da Educação Artística, SP, Editora Cultrix, 1978, p.11.

cativa', porque neste caso ela é nada e o nada não pode educar.⁽⁷⁾

Por Arte-Educação entende-se o ensino de arte em seu duplo aspecto de educação artística e educação estética. Entende-se a educação artística ligada ao fazer arte, à produção de objetos de arte, e por educação estética entende-se a apreciação e fruição de arte. A distinção entre ambas as formas não pode ser levada tão longe a ponto de separá-las. *"Para ser verdadeiramente artística, uma obra tem também de ser estética — isto é, feita para ser gozada na percepção receptiva"*.⁽⁸⁾ Educação Artística e Educação Estética constituem verso e anverso de uma mesma moeda, são duas faces de um mesmo problema.

Aparecerão muitas vezes as palavras arte, estética, dimensão estética no decorrer da exposição. São palavras que ainda apresentam sentidos diferentes para os vários autores. Grosso modo, quando falarmos em dimensão estética estaremos querendo significar o desenvolvimento do gosto pelas artes, o desenvolvimento da capacidade de vincular-se artisticamente com a vida. O dicionário Lalande considera da palavra *estético* o seguinte: *"que concerne ao Belo, que apresenta um caráter de beleza"*.⁽⁹⁾ A palavra *Estética*, como substantivo, de acordo com o mesmo dicionário, tem origem grega, significando *sensação, sentimento* e foi criada por Baumgarten como título de sua obra *Aesthetica* tendo por objeto a análise e formação do gosto. Na *Critique du jugement*, Kant aplica a palavra para se referir ao julgamento da apreciação relativa ao belo, passando este uso a ser constante.⁽¹⁰⁾

(7) CROCE, *Cultura e Vida Moral* apud Antonio GRAMSCI, *Literatura e Vida Nacional*, 2.^a ed., RJ, Editora Civilização Brasileira, 1978, p.10.

(8) John DEWEY, *Coleção Os Pensadores, A Arte como Experiência*, SP, Editora Abril, 1980, p.99.

(9) André LALANDE, *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*, Presses Universitaires de France, 1972, p.302.

(10) Idem, *Ibidem*.

Souriau mostra que a origem da palavra grega significa *relativo à percepção pelos sentidos* e que a obra de Baumgarten fortaleceu o "*nocivo preconceito de que arte e apreciação do belo seriam assunto exclusivo da sensibilidade*". A partir de 1750, com a publicação de referida obra, a palavra adquire seu sentido moderno e ilegítimo de *relativo ao belo e à arte*.⁽¹¹⁾

Baumgarten diz que as faculdades do espírito são de dois níveis. As mais altas, que constituem a inteligência, atingem com clareza e precisão a essência dos objetos, o princípio de sua perfeição. As faculdades mais baixas, que pertencem à sensibilidade, podem ter uma intuição da perfeição, intuição que permanece sempre confusa. Por falta de conhecimento claro pela inteligência, o conhecimento confuso da perfeição poderá conseguir de forma misteriosa o conhecimento que a inteligência não conseguiu. Os gênios conseguem esse conhecimento obscuro porque se caracterizam, segundo Baumgarten, pelas "*faculdades inferiores do espírito elevadas à mais alta potência*".⁽¹²⁾

Essa explicação, com terminologia diversificada onde se procura sofisticar as frases mas reforçar o preconceito, ainda influencia muitos trabalhos contemporâneos como veremos adiante.

A dificuldade em estabelecer conceitos adequados e claros para arte e estética aparece em todos os textos que abordam qualquer reflexão sobre o tema. O conhecido filósofo tcheco Jan Mukarovsky deixou claro que "*no es posible determinar de una vez por todas lo que es arte y lo que no lo es*".⁽¹³⁾ Além disso, o

(11) Etienne SOURIAU, Chaves da Estética, RJ, Edit. Civilização Brasileira, 1973, p.17/18.

(12) Cf. Etienne SOURIAU, op. cit., p.18.

(13) Jan MUKAROVSKY, Escritos de Estética y Semiótica del Arte, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1975, p.51.

mesmo autor mostra que a transição entre a arte e a esfera extra-artística é tão pouco distinguível e de comprovação tão complicada que é ilusória uma delimitação precisa.⁽¹⁴⁾ Mukařovský aponta que não há objetos nem processos que por sua essência e sua estrutura sejam portadores da função estética se não se levar em conta o tempo, o lugar e o critério de valoração. Não há, por outro lado, objetos que tenham que estar eliminados da categoria em vista de sua estrutura real.⁽¹⁵⁾

Para os fins de nosso trabalho consideraremos, quando falarmos de educação artística e educação estética, o desenvolvimento de uma atividade original do espírito ligada sim ao belo, ao agradável, à fruição, às emoções, mas ligada a outros aspectos da vida, porquanto é a totalidade das faculdades humanas que estão presentes no ato da criação ou da apreciação do objeto criado. Assim, é nocivo o preconceito de opor o conhecimento estético ao conhecimento científico (preconceito nascido no início do romantismo) e a advertência de Leonardo da Vinci "*La pittura e cosa mentale*" pode ser usada como prova de que o desenvolvimento da arte já convivera em período anterior — o da Renascença — harmoniosamente com o desenvolvimento da ciência.

O presente capítulo constitui como que uma tentativa de compreender as teorias existentes no campo da arte aplicada à educação, articulando-as com as idéias apresentadas no primeiro capítulo. Embora nem todas as posições relatadas representem o título desta segunda parte, elas foram procuradas no intuito de serem confrontadas com a posição defendida.

(14) Jan MUKAŘOVSKÝ, *Escritos de Estética y Semiótica del Arte*, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1975, p.50.

(15) Idem, p.47.

1. As correntes teóricas em Arte-Educação

1.1. A classificação proposta por Elliot Eisner

Via de regra, autores que escrevem sobre Arte-Educação omitem, deliberadamente ou não, as coordenadas básicas de sua posição filosófica, as quais determinam suas idéias sobre a arte na educação.

Quem procurou sintetizar as correntes existentes em Arte-Educação foi Eisner⁽¹⁶⁾ considerando que existem dois principais tipos de justificativas para o ensino de arte, os quais denominou de *contextualista* (a mais difundida, segundo ele) e de *essencialista*.

A corrente contextualista enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades dos alunos (contexto psicológico) ou da sociedade (contexto social) na elaboração de seus objetivos. A corrente essencialista enfatiza o tipo de contribuição para a experiência humana que só a arte pode fornecer.

Para os contextualistas, o programa de Educação Artística é estabelecido quando se conhecem as características dos alunos e as necessidades da sociedade sobre as quais o referido programa irá funcionar. O contexto de quem vai receber a educação determina os objetivos da arte. Diversas orientações práticas seguem-se a esta abordagem, como por exemplo: considerar a arte como forma de preencher positivamente o tempo de lazer; conside-

(16) Elliot W. EISNER, *Educating Artistic Vision*, The Macmillan Company, New York, 1972.

rar a arte com fins terapêuticos valorizando a auto-expressão para alívio emocional; considerar que as atividades de arte desenvolvem a compreensão dos estudantes para áreas acadêmicas, especialmente os estudos sociais; considerar a arte importante para desenvolver músculos e coordenação motora.

A corrente oposta — designada por Eisner como essencialista — considera a função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação porque é importante em si mesma para o ser humano e não para fins de outra natureza.

A corrente contextualista, usando a arte para outras finalidades, oferece um perigo para o qual já se chamou a atenção:

Como a determinação das necessidades ambientais, comunitárias ou sociais é afetada pela ideologia ou pelos valores cultivados pelo investigador, o grande perigo da tendência 'contextualista' social é a possibilidade de em algum caso vir a submeter o sistema de ensino da arte a objetivos espúrios, inclusive políticos, através de modelos de submissão, que são facilmente escamoteados, (...) e apresentados com rótulos de progresso. (17)

Para a corrente essencialista a arte educa enquanto arte. A própria existência da arte torna necessária sua inclusão no processo educacional e fornece os dados para sua efetivação no ensino através da Estética, da Teoria da Arte e da Filosofia da Arte. As contribuições mais importantes da arte são aquelas que só a arte pode fornecer e qualquer programa que use a arte primariamente para outros fins estará diluindo a experiência artística "roubando da criança o que a arte pode lhe oferecer". (18)

(17) Ana Mae BARBOSA, "O que é o Ensino da Arte?", Revista Jo sé, nºs 5 e 6, nov/dez 76, RJ, p.60.

(18) Elliot W. EISNER, op. cit., p.7.

Em resumo:

Contextualist justifications argue the role of art education by first determining the needs of the child, the community, or the nation. Art education is seen as a means of meeting those needs, whether they be needs directly related to art or not. Essencialist justifications argue the place of art in the schools by analyzing the specific and unique character of art itself, and by pointing out that it has unique contributions to make and should not be subverted to other ends. (19)

As características apresentadas para os contextualistas mostram que se enfatiza o contexto psicológico ou social de quem vai receber a educação artística. Viktor Lowenfeld é citado neste grupo porque privilegia o atendimento às necessidades psicológicas dos alunos (fato explicável porque aprofundou-se em psicologia do desenvolvimento humano em arte). Lowenfeld tornou-se o autor provavelmente de maior influência entre os professores de arte brasileiros, razão pela qual trataremos separadamente da análise de sua obra, logo mais.

O campo do saber que forneceria os parâmetros para o contextualista psicológico seria a Psicologia. Para o contextualista social seria a Sociologia. As justificativas apresentadas para criar o segundo grupo — essencialista — são sempre de natureza filosófica: *"it emphasizes what is indigenous and unique to art"*. (20)

Em que pese nosso respeito à autoridade de Eisner (trata-se de psicólogo destacado no campo de pesquisa em artes visuais e possui uma obra respeitada na comunidade científica) há

(19) Elliot W. EISNER, op. cit., p.7.

(20) Idem, p.2.

reparos a fazer quanto a essa classificação. Toda e qualquer corrente explicativa recorre explícita ou implicitamente a uma posição filosófica, psicológica ou sociológica. O autor não esclareceu os critérios que o levaram a esta classificação. Em ambas as correntes há uma posição filosófica subjacente. E a corrente essencialista, para ser viabilizada, necessita da psicologia e da sociologia. A classificação cria uma falsa oposição. Para além do falso problema contextualismo-essencialismo, o que realmente importa para o educador — e como tal sempre se há de considerar alguém que leva em conta o educando como indivíduo e como ser social — é a maneira como a arte pode contribuir, no que lhe é específico, para o desenvolvimento do comportamento humano, em seus aspectos intelectuais, emocionais, sociais etc.

A real oposição deveria ser buscada na análise das posturas filosóficas que desembocam nas teorias psicológicas ou sociológicas da arte na educação. A análise da bibliografia sobre arte revela um ponto vital que pode ser considerado como critério para classificação das teorias de educação artística. Vejamos.

1.2. Proposta de classificação das teorias de arte-educação

De nosso ponto de vista, as posições filosóficas com relação à Arte poderiam ser agrupadas em dois principais grupos:

1.2.1. Arte como intuição sensível

É a posição mais frequentemente encontrada nos textos que,

direta ou indiretamente, referem-se à educação artística. De modo geral subjaz aos textos sobre a arte na educação. Considera a arte como uma intuição sensível, fazendo parte de um domínio separado das formas humanas de especular o universo. Considera a arte importante, dá-lhe um lugar proeminente na sociedade, na vida humana em geral, mas considera-a como um campo ligado à magia, à inspiração, à sensibilidade, um campo em que a humanidade pode livrar-se da desumanização acarretada pelas outras atividades "sérias". Humanizando o lazer ou permitindo descarga emocional, a arte teria sua justificativa na sociedade e na escola.

As concepções ligadas a este grupo enfatizam a importância da arte até mesmo como conhecimento, mas um conhecimento de tipo sensível, "inferior" aos tipos propiciados por outros campos do saber. São comuns as concepções que afirmam que: *"a arte é uma maneira sensível de conhecer, diferenciada do conhecimento racional da filosofia"*. (21)

Tais concepções recorrem a explicações que desembocam o fenômeno artístico no campo do místico ou de uma totalidade intuitiva, indiferenciada. Originam-se da estética idealista e romântica, segundo Della Volpe, e são ainda as posições da "esmagadora maioria" dos estetas contemporâneos. (22)

Se tais concepções são ainda freqüentes nos estetas contemporâneos, é fácil presumir que haverão de influenciar as teorias de educação. E de fato têm exercido uma influência considerável. No âmbito da educação esta abordagem leva à valorização

(21) Pedro MANUEL, "Para conhecer a nossa arte", Arte no Brasil, SP, Editora Abril, 1979, 1º volume, p.11.

(22) Galvano DELLA VOLPE, Della Volpe: Sociologia, Org. da coletânea Wilcon Jóia Pereira, SP, Editora Ática, 1979, p.56.

da auto-expressão do educando, considerada como a materialização instantânea de intuições fugidias, passageiras. Auto-expressão considerada importante para a saúde mental dos estudantes, na medida em que é liberadora de tensões, emoções etc.

O desenvolvimento da personalidade individualmente considerada é o escopo de tais concepções. Esta abordagem leva também a um afastamento do contato do estudante com a arte adulta por considerar pernicioso sua influência no desenvolvimento daquela auto-expressão. A necessidade da integração indissociável dos conceitos de comunicação-expressão é escamoteada, levando a um desligamento das preocupações sociais e a uma realidade educacional que busca a felicidade do indivíduo mediante o extravasamento de estados emocionais ou a uma exploração do meio mais próximo circundante do educando sem maior amplitude. *"As funções da arte na educação terão de ser definidas visando ao indivíduo"*,⁽²³⁾ *"o indivíduo é, por natureza, o centro de interesse da ação educativa"*,⁽²⁴⁾

"A arte colabora no sentido de levar o indivíduo a realizar suas próprias descobertas e a alcançar sua expressão própria, de forma específica, como as demais disciplinas da vida escolar, através do relacionamento do indivíduo com o meio ambiente",⁽²⁵⁾

são as frases freqüentes para os defensores de tal posição.

No caso da educação artística brasileira, quatro aspectos ligados às concepções que vimos discutindo têm afetado as

(23) Teresinha Rosa CRUZ, "As Funções da Arte na Educação", *Revista Educação*, ano 9, nº 34, abr/jun 80, p.54.

(24) Idem, *ibidem*.

(25) Idem, p.58.

práticas artísticas: a compreensão da livre expressão ou auto-expressão nos termos já descritos; a idéia de que a escola não compete formar artistas, porém desenvolver o "potencial criador" dos estudantes; a colocação de que nas aulas de arte vale o processo e não o produto; o desinteresse pelo desenvolvimento da apreciação artística. Destaquemo-los.

1.2.1.1. O desenvolvimento da auto-expressão

No curso de treinamento havido para professores da rede estadual de ensino⁽²⁶⁾ foi afirmado que a educação artística competem cinco tipos de expressão, a saber: corporal, musical, plástica, oral e escrita. Foi também afirmado que tais tipos de expressão podem ser desenvolvidos a partir de qualquer conteúdo, pois não se pretende formar artistas, mas desenvolver as potencialidades do aluno. Tais afirmações estão dentro da legislação, como se verá no capítulo posterior.

A crítica a fazer diante de uma concepção que valoriza a expressão do aluno é com relação ao conceito de *expressão* que subjaz a tais práticas. Desliga-se a comunicação da expressão, dicotomiza-se um processo que é uma unidade e conseqüentemente empobrece-se o resultado. Materializar uma intuição, sem que essa intuição se torne o centro de uma reflexão durável e sem sugerir a outros o processo de pensamento no fim do qual veio a criação, é ficar na superfície, é empobrecer o trabalho. Pode-se di

(26) Reunião havida no dia 11/9/81, em Campinas.

zer que se não há comunicação, não há comportamento artístico, e apenas comportamento. (27) Isto porque a auto-expressão não ocorre num vácuo social, o "eu" é alterado no processo de expressão pelas exigências do "outro" com quem intenta comunicar-se. A expressão sempre se dirige para algum lugar, para alguém. Alguém que afeta não só a forma visível da expressão artística mas também o "eu" que busca a comunicação. (28) A esse respeito, diz Feldman:

Self-expression is a completion in the form of communication. Self-expression by itself would be a type of human incompleteness. Alone it has no more significance as art than your sitting on a tack and saying "Ouch!" (...) [your exclamation] is emitted involuntarily, without reflection. (29)

Feldman chama a atenção para a necessidade de compreender que, se o "eu" é considerado como uma entidade fechada hermeticamente, cuja natureza é traduzida pela arte em forma visível, temos como resultado uma concepção mais rígida e mecânica da arte ou de qualquer linguagem simbólica. Na verdade, o "eu" está em contínuo estado de mudança: *"By virtue of the material that acts upon it and that interacts with it, it changes and issues forth transformed". (30)*

A incompreensão da indissociabilidade do processo comunicação-expressão tem levado a práticas empobrecedoras na medida em que se separa o que não pode ser separado, destinando-se ao

(27) Edmund Burke FELDMAN, *Becoming Human Through Art*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1970, p.37.

(28) Idem, *ibidem*.

(29) Idem, p.38.

professor de português o aspecto de comunicação e ao de Educação Artística o de expressão (!). Essa indissociabilidade geralmente é omitida, levando a um desligamento das preocupações sociais: como mostrou Herbert Read,⁽³¹⁾ a comunicação implica a intenção de afetar outra pessoa e por isso é uma atividade social. É preciso reconhecer que a expressão é também comunicação ou tentativa de comunicação. Em resumo, comunicar é tornar comum o que é próprio e qualquer atividade involuntária não pode ser tomada arbitrariamente como sendo artística porque é fruto de "auto-expressão" ou de "livre expressão".⁽³²⁾

O depoimento de Gyorgy Kepes⁽³³⁾ sobre sua evolução pessoal como pintor dá um bom exemplo dos vários níveis de trabalho artístico em relação com a realidade. Mostra ele que sua evolução foi uma sucessão de compreensões parciais da realidade.

De início, na juventude, Kepes teve interesse em explorar a variedade e riqueza sensoriais do mundo visível, em sua plenitude de cor, textura e luz: foi a fase do registro expressivo de suas oscilações emocionais. É importante observar que, quando a educação artística de nossas escolas é bem feita, situa-se neste nível. Na melhor das hipóteses, e quando o professor tem condições pessoais, materiais e institucionais, o trabalho situa-se na exploração sensorial do mundo visível.

Mas houve a fase seguinte na evolução de Kepes. Relata

(30) Idem, p.37.

(31) Herbert READ, Education Through Art, London, Faber Editions, 1970, p.166.

(32) Convém notar que o objetivo da educação artística não pode se confundir unicamente com uma "escola" ou corrente, seja ela expressionista ou outra qualquer.

(33) Gyorgy KEPES, Situación Actual de las Artes Visuales, Buenos Aires, Ediciones 3, Editorial Paidós, 1963, pp.7-23.

ele que em seguida sentiu necessidade de por ordem nos sentimentos e nas suas respostas, adquirindo disciplina e precisão. Quando adquiriu a noção de construção de formas capazes de vida independente em virtude de sua coerência interna, de sua claridade espacial, de seu equilíbrio de cor, sentiu-se um criador. A mudança seguinte foi ocasionada por uma alteração no ambiente: o mundo começou a apresentar atributos primários de pobreza exagerada, depressão e desassossego social. O pintor interessou-se em analisar o impacto que as imagens realizadas pelo homem provocavam sobre as pessoas, buscando uma comunicação visual de idéias que permitissem melhorar a vida. Sentiu que uma tal comunicação deveria ser feita em bases amplas e a pintura lhe pareceu um meio demasiado anêmico. Voltou-se para o cinema. Mas a expansão dos conflitos humanos e suas conseqüências fizeram parecer superficiais muitas idéias que ele havia propugnado, atendendo mais a uma busca de valores que de instrumentos.

Em seguida, a revolução científica, com suas ameaças, benefícios e promessas, parecia-lhe abrir uma nova possibilidade: sentiu que o mundo que a ciência estava fazendo visível continha os símbolos essenciais para a reconstrução do contorno físico e para a reestruturação do mundo das sensações, sentimentos e pensamentos. Passou a orientar-se para as contribuições convergentes de arte e ciência e para a destilação de imagens comuns a nossa interioridade expansiva e ao mundo exterior.

A partir desse relato, Kepes conclui que as modificações surgiam do seu encontro com realidades concretas e que todo ato humano intencional depende de pressupostos que temos, às vezes inconscientemente. Para chegar a ver mais, devemos mudar os pressupostos elementares por outros avançados — coisa que faze

mos inevitavelmente no curso de nosso conhecimento.

Se se compreende o trabalho artístico como uma forma de conhecer, dominar e transformar a realidade, certamente a pessoa evolui à medida em que caminha nessa descoberta. Esta é a razão da importância desse depoimento: geralmente, quando a prática artística enfatiza a livre expressão, a exploração da realidade não é estimulada, ficando a atividade limitada a meras descargas emocionais. Isto porque a livre expressão é entendida como desligada da comunicação.

O desenvolvimento da auto-expressão do estudante entendido de modo incorreto é que leva as práticas artísticas à valorização de um aspecto de conhecimento da realidade, que é tomado como se fosse o todo. Geralmente o processo na escola se atém à primeira fase descrita por Kepes — e isso quando é bem desenvolvida.

1.2.1.2. O desenvolvimento das potencialidades e não a formação de artistas

A idéia de que a educação artística nada tem a ver com a Estética, pois não se pretende formar o artista, mas desenvolver as "potencialidades" do aluno, ou seu "potencial criativo" está bastante difundida, aparecendo inclusive nos textos legais, como adiante se verá. Mas é preciso compreender que a dimensão estética é uma das dimensões da educação e que a inclusão da arte na escola exige o respeito inerente à natureza dos instrumentos de ordem estética. Se nas aulas de Matemática respeitam-se os princípios que lhe são inerentes sem que se questionem os educadores

se suas aulas visam a formação do matemático ou não, o mesmo acontecendo com as aulas de Português ou de Estudos Sociais etc., por que nas aulas de arte todos se apressam em dizer que sua finalidade não é a de formar artistas? Uma explicação:

Costumam os professores de Arte, para justificar sua ignorância acerca dos princípios teóricos da Arte, afirmar que a Arte-Educação nada tem a ver com estética... (34)

Embora os professores de arte procurem eximir-se da responsabilidade de ensinar arte seriamente, a culpa não lhes cabe inteiramente, mas muito mais às Faculdades que os formaram, como veremos adiante. Buscar-se-á contestar este "clichê" pedagógico quando se discutir o segundo grupo de teorias em arte-educação.

1.2.1.3. O que importa é o processo e não o produto

Mais um "clichê", um lugar comum na educação artística, é a idéia de oposição entre processo e produto artístico, aparecendo inclusive na legislação, como veremos.

Enfatiza-se muito que o que importa é o processo durante o qual o estudante trabalhou, expressou-se, empenhou-se, e que a apresentação final do trabalho não importa. Em decorrência, fala-se que o que importa é desenvolver o "potencial criativo" e passa-se a uma supervalorização da arte como atividade em prejuízo de sua colocação como disciplina, em prejuízo do estudo e apre

(34) Ana Mae BARBOSA, Teoria e Prática da Educação Artística, SP, Editora Cultrix, 1978, p.45.

ciação dos produtos artísticos no decorrer da história da humanidade. Lembrando Feldman: *"It is time for art education to reconstitute itself as the study of man through art"*. (35)

A valorização excessiva da arte como atividade é tão disseminada que pode ser encontrada mesmo em trabalhos não específicos de educação artística, como é o caso de um autor brasileiro que, analisando as Artes Plásticas no Brasil, inclui um pequeno capítulo sobre a educação pela arte onde privilegia apenas e tão somente sem caráter de atividade no âmbito escolar:

a arte deve ser encarada como um instrumento da vida, ajudando o ser humano a se encontrar, produzir-se a si mesmo. O homem é o objetivo. E não a arte (...) a arte tende a dissolver-se no cotidiano, como atividade, e confunde-se com a vida — puro fluir... (36)

Na verdade, não se trata de valorizar o processo e desprezar o produto, mas de educar o estudante para saber valorar a arte adulta, a arte dos artistas e também a sua: o estudante também se interessa pelo resultado de seu trabalho, pelo produto e deve saber analisá-lo, ter critérios.

Os próprios professores de Educação Artística propagam estas idéias através de sua prática, que não leva o aluno a compreender a arte como comunicação e expressão dos problemas políticos, econômicos, sociais ou culturais do homem de hoje. Como já foi apontado, os professores de arte romantizam a criatividade, identificando-a com a imaginação e difundindo

(35) Edmund Burke FELDMAN, *Becoming Human Through Art*, New Jersey, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1970, p.174.

(36) Frederico MORAIS, *Artes Plásticas: A Crise da Hora Atual*, RJ, Paz e Terra, 1975, p.65.

"slogans" sobre os benefícios da auto-expressão e acabam por reforçar o enfoque que valoriza a arte apenas como atividade, como processo na escola. (37)

1.2.1.4. O desinteresse pelo desenvolvimento da apreciação artística

Decorrencia direta do ponto anterior, o descaso para com o desenvolvimento da apreciação artística é um fato incontestável. Pode-se argumentar dizendo que com duas aulas semanais é impossível desenvolver tudo o que um programa de arte exigiria. Mas o problema não é apenas de tempo e sim de prioridades. E a prioridade é para o desenvolvimento de atividades, é para o desenvolvimento da educação artística em detrimento da educação estética, que seria enfatizada pelo aprender a fruir. Argumenta-se geralmente que a apreciação artística deve mesmo ser evitada na escola uma vez que o estudante deve ser livre, não deve receber influências da arte adulta. Mas é o caso de se contra-argumentar porque, na verdade, o estudante, que é privado do contato programado com a obra de arte adulta, submete-se a outras influências, muitas vezes nefastas. Poder-se-ia mesmo falar de um estado de privação artística, pois, ao mesmo tempo em que se isola o aluno da arte adulta, não se lhe dá possibilidade de adquirir sua própria "consciência estética" — já que as influências a que se submete não são trabalhadas, não são decodificadas.

Esses quatro aspectos que acabam de ser apresentados e

(37) Ana Mae BARBOSA, op. cit., p.112.

que estão ligados às concepções intuicionistas têm um parentesco muito grande com as idéias de um autor com grande influência no Brasil, sendo bastante conhecido pelos professores de arte, razão pela qual lhe daremos destaque. Trata-se de Viktor Lowenfeld.

1.2.1.5. A concepção de Viktor Lowenfeld e sua influência na educação artística brasileira

Uma pesquisa realizada em 1970/1971 entre 215 professores de São Paulo⁽³⁸⁾ revelou que 86% desses professores haviam lido a tradução argentina, "Desarollo de la Capacidad Creadora", de Viktor Lowenfeld.⁽³⁹⁾ Lowenfeld desenvolveu prolongados estudos sobre a evolução do desenvolvimento artístico e chegou a caracterizar estágios regulares no desenvolvimento da expressão artística do ser humano, estágios frequentemente cotejados com os estabelecidos por Piaget.⁽⁴⁰⁾ É este seu grande mérito. A não tradução de obras sobre arte-educação no Brasil e a não existência de reflexão brasileira sobre este campo (salvo algumas exceções) tem levado os professores de arte a se fundamentarem quase exclusivamente em Lowenfeld, o que não é difícil, já que se trata de uma obra que geralmente fascina quem a lê. Afirmações bem justificadas do tipo: "*De fato, talvez fosse aconselhável considerar toda criança potencialmente talentosa para a arte*"⁽⁴¹⁾ ou

(38) Cf. Ana Mae BARBOSA, op. cit., p.72.

(39) O livro de Viktor Lowenfeld "Creative and Mental Growth" foi traduzido no Brasil por "Desenvolvimento da Capacidade Criadora" e editado pela Editora Mestre Jou, SP, em 1977. Até então a edição argentina fora muito consumida no Brasil.

(40) Cf. Viktor LOWENFELD, op. cit., p.54.

(41) Viktor LOWENFELD, op. cit., p.22.

a perfeição técnica tem relação muito escassa com a auto-expressão e produzir obras artísticas, tecnicamente excelentes, poderá estar muito distante das reais necessidades expressivas do autor". (42)

são algumas das idéias básicas de Lowenfeld e que fascinam o leitor.

No entanto, o exame acurado da filosofia subjacente aos seus escritos (que geralmente passa despercebida ao leitor desavisado) revela pontos discutíveis.

É de notar que num campo relativamente novo para a reflexão, como este, as construções teóricas bem acabadas ganham adeptos e se tornam "manias" logo aceitas em amplos círculos educacionais. A "lowenfeldmania", na pitoresca expressão de Ana Mae Barbosa⁽⁴³⁾, é uma delas.

Sem querer aqui desprezar o conjunto da obra de Lowenfeld que continua, em termos globais, como um dos mais consistentes arranjos teóricos sobre a psicologia do desenvolvimento artístico, é conveniente, porém, alertar para alguns pontos de sua concepção. Um deles é o de alijar a apreciação artística do âmbito escolar. Por que? Por supor que isso violentaria os direitos individuais? Por supor que prejudicaria a preparação para a convivência democrática na qual os direitos do indivíduo-educando sobrelevam aos das instituições-educadoras? Ou também por que, sob o manto da defesa da subjetividade, perpassa um conceito de arte-mistério, arte-expressão puramente subjetiva, arte-eflúvio emocional? As respostas a essas questões evidentemente são po-

(42) Viktor LOWENFELD, op. cit., p.29.

(43) Ana Mae BARBOSA, op. cit., p.35.

sitivas e Lowenfeld, em consequência, é um representante típico deste grande grupo de concepções (intuicionistas) que vimos analisando.

O repúdio à apreciação artística no âmbito escolar é consequência de uma série de idéias que Lowenfeld vai definindo no decorrer de sua obra. O referido autor revela descrever de um projeto humano de melhoria do mundo quando afirma:

Exceto os esforços do professor de arte e de alguns poucos indivíduos sinceramente preocupados, a maioria das escolas nada resolve sobre o problema de decidir que aspecto terá o mundo em que nós e nossos filhos iremos viver. (44)

A partir daí, e considerando a importância da arte na educação para o futuro de nossa sociedade, Lowenfeld resume duas soluções que são normalmente apresentadas: para alguns a arte é algo com que se nasce, que brota intuitivamente do indivíduo sensível e não é possível ensiná-la; para outros, a arte é tão vital que devemos ensinar, na escola, o bom gosto e o desenvolvimento do hábito de selecionar os objetos de nosso ambiente.

A ingenuidade da proposição dessas duas posições é completada com a solução proposta, quando Lowenfeld assim se expressa:

Excluído, de algum modo, de ambas as concepções, está o indivíduo que deveria ter liberdade de rejeitar ou aceitar, de formular suas próprias opiniões e criar novas orientações, mas que não deveria dispor da liberdade de ser um espectador passivo em nossa sociedade. (45)

(44) Viktor LOWENFELD, p.33.

(45) Idem, p.33.

Esses pressupostos levam Lowenfeld a uma posição francamente individualista e fazem com que tudo seja relativo, inclusive a própria História da Arte, como se pode observar:

Alguns educadores artísticos argumentariam, sem dúvida, que a apreciação da arte necessita ser cultivada e ensinada por aqueles que, de algum modo, são instruídos e argutos. Isto contraria o pressuposto básico da democracia, em que toda pessoa, a menos que tenha sido previamente intimidada, é forte defensora de sua própria opinião, de seu próprio gosto. (46)

Mas é de se perguntar: como será possível à criança formar sua opinião, seu próprio gosto, estando privada de uma parte da produção artística humana (que não seria ensinada pelo professor) e em contato com uma outra parte da produção humana, esta, coercitiva e irreversível, representada pela arte ministrada pelos veículos de comunicação de massa? Como a criança vai ter critérios?

Para Lowenfeld não se ensinam critérios. Tudo é variável. Tudo é relativo. Não há possibilidade de coerência e racionalidade na arte. Veja-se:

Nossa sociedade admite valores variáveis em arte; os padrões do bom e mau podem não ser importantes, mas o vital é o desenvolvimento da consciência estética, por parte das crianças, baseadas em si mesmas, como indivíduos, e não em alguma norma estética que daqui a vinte anos talvez seja inteiramente inadequada. (47)

Mas que tipo de estudantes teremos se os deixarmos em situação de "privação artística"? Que tipo de mentes teremos se

(46) Viktor LOWENFELD, op. cit., p.373/375.

(47) Idem, p.381.

negamos racionalidade e coerência à arte? Que sentido pode ter a arte para o estudante? Na verdade, o fato é que Lowenfeld não vê a história da arte como a história do homem e, portanto, não pode ver-lhe nexos. Se a arte é mero adorno da existência, só existem as modas, e as modas passam ...

A orientação é toda ela centrada no indivíduo e a arte não pode ser produção social. Há um fosso entre a arte feita na escola e a arte adulta sempre implícito em posições como esta. Geralmente estes aspectos da obra de Lowenfeld seguem ilesos, sem que se questionem seus pressupostos.

A respeito da relativa importância dos critérios estéticos, Lowenfeld afirma:

Não existem padrões, não há regras fixas que sejam aplicáveis à estética; pelo contrário, os critérios estéticos baseiam-se no indivíduo, no tipo particular da atividade artística, na cultura em que esta se realiza e no intuito, no propósito subentendido na forma criada. 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. (48)

É justamente essa forma de entender a arte, onde Lowenfeld confunde liberdade artística com irracionalidade histórica, que vai levá-lo a entender expressão sem articulação com comunicação; é esta colocação que o leva a uma falsa compreensão da auto-expressão; à valorização do processo em detrimento do produto e ao desligamento com a arte adulta. Isto porque Lowenfeld tem uma posição muito pessimista sobre o adulto, sem perceber que os alu

(48) Viktor LOWENFELD, op. cit., p.47.

nos que ele educa enquanto crianças, tornar-se-ão adultos como os que ele critica, se forem submetidos a estas idéias. Veja-se:

Embora seja difícil dizer, exatamente, o que a arte significa para qualquer adulto, em particular, o termo "arte" tem, geralmente, conotações bem definidas. Entre estas, estão as de museus, quadros pendurados nas paredes, pintores barbudos, reproduções em cores, coberturas com exposição para o norte, modelos posando nus, uma elite de cultura, e, de modo geral, o sentimento de uma atividade um pouco afastada do mundo real, de ganhar a vida e criar uma família (...). De qualquer modo, para o adulto, ela está usualmente associada à área da estética, da beleza externa. (49)

Com tal colocação, justifica-se porque Lowenfeld/Brittain guardam a arte da criança intramuros escolares, defendendo-a do contágio com a arte adulta e colaborando, assim, para que a arte continue a ser afastada do mundo real, pois não tem qualquer dimensão histórica, não tem qualquer valor permanente para o indivíduo depois que deixar a escola, a não ser o de ter contribuído para "o desenvolvimento de seu potencial criador", algo que jamais poderá ser avaliado pedagógica ou esteticamente dada a impossibilidade de estabelecimento de critérios para ensinar e avaliar a arte do educando — idéia mestra da concepção lowenfeldiana. Lowenfeld é absolutamente contrário à avaliação em educação artística, posição com a qual mais uma vez influenciou o ensino brasileiro. Diz ele: *"Deveria existir um preceito, no sistema escolar, onde as notas não contassem. A sala de arte deveria ser um santuário vedado ao método de classificação..."*. (50)

A legislação brasileira, embora faculte a avaliação em

(49) Viktor LOWENFELD, op. cit. p.18/19

(50) Idem, p.102.

arte, não a reconhece para fins de promoção do aluno, e a justificativa apresentada sugere ter sua origem no tipo de concepção defendida por Lowenfeld. Voltaremos a este ponto no capítulo IV.

1.2.1.5.1 A influência de Lowenfeld no Brasil

A abordagem de Lowenfeld, fruto de um enfoque psicológico que tem raízes filosóficas como as que temos mostrado, tem influenciado enormemente os professores de educação artística. No Brasil, a primeira Escolinha de Arte, criada em 1948 pelo artista plástico Augusto Rodrigues, considerado o pioneiro da educação através da arte entre nós, revela o aproveitamento de muitas idéias lowenfeldianas com relação, principalmente, à liberdade da criança e a técnicas que facilitem a felicidade infantil.

Em 1948, Augusto Rodrigues fundou a Escolinha de Arte Brasil — uma arrojada experiência de reunir crianças num espaço aberto, manifestando-se livremente através das mais variadas linguagens artísticas. De acordo com depoimento de seu fundador⁽⁵¹⁾, a inspiração para criar a Escolinha foi uma exposição inglesa de desenhos de crianças que percorreu o mundo, inclusive o Brasil, em 1941. Diz ele:

A exposição inglesa revelava uma verdadeira imagem da criança, porque mostrava a pureza, o sentimento poético da criança. Nós, que vimos aquela exposição, perce

(51) "Primeira Escolinha de Arte no Brasil, 30 anos de vanguarda", O Estado de São Paulo, de 1/10/78, p.36.

bemos que por trás disso, estaria um novo conceito de educação e uma reformulação de métodos e processos de educação através da arte. (52)

A Escolinha passou a trabalhar também com professores: aproximadamente 25.000 professores já fizeram curso e estágio na Escolinha de sua fundação até hoje. Atualmente, nela ocorre o atendimento de crianças, jovens, adultos e promove-se a integração de artistas e artesãos. Não existe avaliação convencional dos trabalhos dos alunos: esta é feita no sentido da alegria da criança ao fazer arte. Se a Escolinha foi pioneira na vanguarda da educação artística restaria analisar através de pesquisa da metodologia adotada, desde seu nascimento até os dias de hoje, se continua emparelhada aos novos desenvolvimentos da arte. (53)

É com base em suportes teóricos em voga naquela época que até hoje muitos educadores artísticos defendem os mesmos postulados de então sem atualizá-los com a pesquisa contemporânea. Uma ampla reportagem feita por um jornal de grande circulação (54) afirma que muitos professores desconhecem a correspondência entre o desenho e a idade cronológica da criança e frequentemente cobram, nos trabalhos de seus alunos, características não condizentes com sua idade. Diante disso, os desenhos são considera-

(52) "Primeira Escolinha de Arte no Brasil, 30 anos de vanguarda", O Estado de São Paulo, de 1/10/78, p.36.

(53) Através do depoimento de Ana Mae Barbosa em seu livro Teoria e Prática da Educação Artística, entra-se em contato com uma experiência por ela realizada na Escolinha, que revela o alto grau de contemporaneidade do trabalho feito com os alunos. Restaria saber se experiências como esta são exceção ou regra na Escolinha.

(54) "Até quando a Arte Infantil será desrespeitada pelo adulto?", O Estado de São Paulo, 1/10/78, p.34.

dos "feios" por não estarem próximos de uma realidade, e, como consequência, os professores dão o "retoque final" para agradar aos pais. Há depoimentos de crianças revelando suas aspirações de livre expressão. A reportagem considera que mesmo dentro das escolas particulares há apenas duas correntes que se confrontam constantemente: a dos defensores da liberdade total da criança e outra, conservadora, que trabalha dentro dos padrões e exigências da ótica do mundo adulto, corrente castradora e destruidora da criatividade infantil.

A fraseologia é bem conhecida e é aqui citada para que fique claro que, numa ampla reportagem sobre a educação artística em "O Estado de São Paulo", ainda vigoram as mesmas idéias de décadas anteriores, sintetizadas como representativas do momento atual, revelando a possibilidade de uma teoria de vanguarda para uma prática de retaguarda. Haverá uma terceira posição? Pois, a ser-se contrário ao estabelecimento de padrões estéticos aos alunos, a única opção que resta é a da supervalorização da auto-expressão como valor supremo e entendido como extravasamento de estados emocionais ou de imaginação? E as implicações históricas e sociais envolvidas no processo de comunicação continuarão a ser relegadas? E a pesquisa de métodos que desenvolvam a criatividade (fluência, originalidade, análise, síntese, mobilidade, etc.) continuará sem qualquer atenção?

A defesa intransigente do método da livre auto-expressão é, no mínimo, superada e precisa ser revista com urgência. Diz Ehrenzweig:

As escolas de arte geralmente aceitam coisas novas na arte depois de um intervalo de dez a vinte anos, muito depois de já terem perdido o seu poder destruidor.

O princípio da "auto-expressão livre" ainda reina nas creches e escolas infantis como um resíduo das idéias românticas e dadaístas que já perderam muito de seu significado na arte de hoje. (55)

Se os professores de arte e se a educação artística se orientassem no sentido de, pelo menos, estarem contemporâneos em relação aos desenvolvimentos da Estética, as práticas não estariam tão defasadas. (56)

Os autores e professores de arte, isolando a poesia e a literatura do campo da Educação Artística e enfatizando as artes plásticas, parecem sentir-se à vontade para não ver em sua atuação nada mais além de uma busca de atividades agradáveis e propiciadoras de situações que forneçam aos alunos que fazeres de nível educativo que correspondam a objetivos de felicidade pessoal. Observe-se a afirmação: *"A arte não submete a nenhuma obrigação; ela é eternamente livre"* (57) e ainda *"... é preciso ter consciência de que a criação artística, se bem que não "sirva" a nada, corresponde a uma necessidade do homem".* (58) Colocações como estas são comuns e têm como consequência a incorreta compreensão da dimensão estética da educação.

A influência de Lowenfeld no Brasil pode ser notada através também de livros dedicados aos pais sobre a educação dos fi-

(55) Anton EHRENZWEIG, *A Ordem Oculta da Arte*, RJ, Zahar Edit., 1969, p.65.

(56) Além de estar atualizado com relação à Estética e História da Arte, um professor de arte necessita, fundamentalmente, conhecer o passado histórico do ensino da arte. Muito pouco se escreve sobre tal disciplina, razão pela qual o conhecimento da obra *Arte-Educação no Brasil*, de Ana Mae Barbosa, Editora Perspectiva, 1978, é indispensável ao professor de arte. Ali estão as raízes e as explicações para a valorização exagerada até hoje do Desenho Geométrico.

(57) Claude CLÉRO, *As Atividades Plásticas na Escola e no Lazer*, SP, Edit. Cultrix, 1978, p.16.

(58) Idem, p.27.

lhos, que vez ou outra, as editoras lançam e propagam por mala direta. (59)

É fácil de entender o sucesso da influência de Lowenfeld: sua concepção começa criticando os erros dos adultos sobre as crianças, erros com os quais todos se identificam e que todos reconhecem. Mesmo o grande Piaget, que não escreveu sobre educação artística, nos legou um pequeno artigo (60) onde se refere, de passagem, à arte da criança:

... a ação do adulto, dos componentes do meio familiar e escolar contribui, em geral, para frear ou contrariar essas tendências [das crianças] em vez de enriquecê-las. (61)

De fato, como mostra Piaget, a influência do adulto sobre a criança pode provocar retrocesso na sua expressão e é por causa de um tal argumento que muitos se escoram em Lowenfeld, já que sua obra oferece segurança, constituindo-se como um arranjo bem acabado. Obra que é responsável em grande parte pela dicotomia entre educação artística e educação estética, resultante de uma visão deformada da arte adulta.

Lowenfeld é um dos representantes de teorias de educação artística que reunimos no primeiro grande grupo e que entende a

(59) Mala direta é expressão publicitária que se refere a propaganda enviada pelo Correio.

O livro intitulado *Ser Criança*, coordenado por Alberto Pecegueiro, da Rio Gráfica e Editora, RJ, 1980, 256p. é uma orientação aos pais sobre a educação da criança. Na seção de arte infantil é clara a utilização dos estágios e conselhos de Lowenfeld embora não haja a citação. Este é um dos inúmeros exemplos onde se pode detectar aquela influência.

(60) Jean PIAGET, "A Educação Artística e a Psicologia da Criança", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 109, jan/mar de 1968.

(61) Idem, *Ibidem*.

arte como intuição sensível, desligada de condicionamentos estranhos à sua natureza. Em resumo, para tais teorias vale a frase *Ars Gratia Artis* — isto é, a arte pela arte. Na verdade, tais teorias não defendem a especificidade da arte, mas sua autonomia em relação à sociedade, razão pela qual redundam geralmente em posições individualistas e a-históricas.

1.2.2. Arte como "informante" do real

É a posição que considera a arte como atividade humana de pleno valor cognoscitivo e como tal deve ser incluída no âmbito educacional. Se o pensamento plástico é uma das atividades primeiras do homem, tão fundamental como as outras formas de explorar a realidade, a arte não pode ser encarada como uma atividade complementar, acessória. A arte na escola não pode absolutamente se desligar do aspecto de apreciação artística porque a educação artística e a educação estética são como o verso e anverso da mesma moeda.

A arte só é arte na medida em que comunica ou intenta comunicar. O processo comunicação-expressão é um todo a ser considerado, cuja efetivação se torna possível na medida em que se leve em conta a necessidade de encarar a educação artística como atividade e como disciplina, na medida em que se compreende a arte como um dos aspectos para entender a historicidade da sociedade humana.

Se a arte não é puro eflúvio emocional mas envolve o ser humano total, se os produtos artísticos contêm ou geram significações e são portanto inteligíveis, se através da arte o homem

informa o universo como faz também através de outras especulações, então a arte ganha uma nova dimensão e abre caminho para novos objetivos, novos métodos e processos no âmbito educacional. Vários aspectos metodológicos passam a ganhar ênfase diante de tal abordagem, aspectos de modo geral repudiados pelas teorias do primeiro grupo nos termos aqui apresentados. Destaquemos tais aspectos.

1.2.2.1. A apreciação artística

Se se considera a arte como atividade especulativa do ser humano na exploração e domínio do mundo, há uma ênfase muito grande ao desenvolvimento da apreciação artística e:

... a História da Arte e a Apreciação Artística, isto é, o ensinar a ver, não são mais encarados na escola como um desvirginamento da expressão infantil, mas como um dos modos de iniciá-la no conhecimento, na fruição e na comunicação do e com o mundo. (62)

Desse modo, torna-se inseparável a comunicação da expressão: o aluno aprende a perceber como e o que os artistas têm procurado comunicar através de sua expressão, e aprende a expressar sua compreensão de sua circunstância para que outros possam apreendê-la.

O contato do estudante com a obra de arte adulta embora não seja prática freqüente no Brasil, foi apontado, há alguns anos atrás como necessário pela Unesco, que em levantamento in-

(62) Ana Mae BARBOSA, "O que é o Ensino de Arte?", Revista José, nºs 5 e 6, nov/dez 76, RJ, p.62.

ternacional sobre arte e educação assim se pronunciou:

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. (63)

Tais idéias não encontram solo fértil no Brasil. Mas constitui exemplo da possibilidade de efetivação, a prática dos antigos Ginásios Vocacionais⁽⁶⁴⁾; no Ginásio Vocacional de São Paulo, em 1968, foi criada uma pequena galeria de arte que compreendia mostras de trabalhos de artes plásticas dos alunos da escola e de outras escolas, artesanato e trabalhos de artistas consagrados. Artistas de gabarito iam à escola à convite dos alunos e como fruto dos estudos de História da Arte.⁽⁶⁵⁾ O contato visava esclarecimentos e debates. Nada tão distante das escolas de hoje! A fundamentação para o intercâmbio vivo do saber era a seguinte:

Concebe-se que a comunicação entre os homens se faz pela linguagem, mas entende-se que o veículo da lin-

(63) Unesco, Arte/educação: levantamento internacional, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.59, nº 132, out/dez 1973, p.667

(64) Os Ginásios Vocacionais foram criados em 1961, na rede estadual de ensino já que a lei de Diretrizes e Bases permitia classes para experimentação. Foram extintos uma década depois e a experiência até agora não foi recuperada. Muito pouco se escreveu e a memória pedagógica brasileira ainda aguarda material que permita a divulgação do que foi a experiência.

(65) Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, Serviço do Ensino Vocacional, vol. mimeografado, 1968, p. 161/162.

guagem não é somente a palavra falada ou escrita. Entende-se que um aparelho, um instrumento, uma experiência de laboratório, um desenho, uma música, um ato ginástico são formas de linguagem. A partir deste raciocínio, a linguagem não é privativa do professor de português. Da mesma forma, o pensamento lógico admite-se existindo na pessoa e não numa realidade exterior à mesma. Se assim é, ele se apresenta no trato com os mais diversos conteúdos do conhecimento e não apenas na matemática como ainda afirmam alguns autores de didática. (66)

O exemplo dado aqui tem o intuito de mostrar que a apreciação artística já teve seu lugar em currículos brasileiros e que tal prioridade foi dada em função da concepção filosófica subjacente às práticas escolares, que de maneira alguma se confunde com a idéia de arte como mera intuição, mas profundamente ligada às demais áreas do conhecimento porque o homem é um todo.

Reitera-se hoje a apreciabilidade da arte em função de critérios objetivos ligados à sua racionalidade intrínseca e historicidade. Tal abordagem reorienta completamente o processo de ensino de arte na escola: entende-se que desligar a educação artística da arte adulta tem um sentido contrário a uma posição que defenda a humanização do ser humano, entendendo-se por humanização o processo de tornar o homem capaz de ter consciência de sua concreção e historicidade, ao mesmo tempo em que se liberta, por consequência, de uma visão que toma por natural uma ordem que é histórica e portanto permeável à mudança.

(66) Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, Serviço do Ensino Vocacional, vol. mimeografado, 1968, p. 86/87. Os trabalhos plásticos obedeciam à programação de conteúdos da Unidade Pedagógica e sempre que possível em integração com música, teatro e literatura, campos para os quais também havia o profissional especializado. cf. p. 161.

1.2.2.2. Arte se ensina

A idéia de que pode-se ensinar arte sempre foi repudiada por educadores artísticos influenciados pelas concepções "místicas" da arte, discutidas na primeira parte. Tão fortes foram essas posições que atrasaram e adiaram o estudo e a pesquisa no campo. Situando o fenômeno arte apenas no campo da intuição, do mistério, da expressão de vivências individuais incognoscíveis negam-lhe possibilidade de estudo experimental, pois de acordo com tais posições a arte não é ensinada, mas captada e a responsabilidade do professor seria a de fornecer apenas as condições ambientais para que as potencialidades dos alunos desabrochassem:

The image of the teacher is that of a gardener, one who brings forth what the child possesses. It does not conceive of the teacher as an instructor. (67)

Em oposição a uma colocação que vê o professor como um jardineiro que cultiva os dons naturais e que não deve ensinar, há correntes mais recentes no campo da arte-educação que, com fortes fundamentos, vêm desenvolvendo posições radicalmente opostas.

Wachowiak, por exemplo, (68) respeitando a liberdade de expressão da criança, cuidando para não tolhê-la, proporcionando condições de crescimento pessoal, consegue propor conteúdo artístico para crianças de 5 anos e obter resultados que mostram a ex

(67) Elliot W. EISNER, "Research on Teaching the visual arts"; Second Handbook of Research on Teaching, Rand Mc Nally College Publishing Company, Chicago, Second Printing, 1973, p. 1197.

(68) Frank WACHOWIAK, Enphasis Art, third edition, Thomas Y. Growell Company, New York, 1977.

celente qualidade do trabalho realizado e o respeito às características próprias a cada etapa do desenvolvimento. De fato:

It is unfortunate, (...) that so many teachers of art classes in our schools today are afraid to say "I teach!" Art does have content; it has a vocabulary, a language, and a history. Let's teach it.

.....
An art class where the teacher "lets the child do as he pleases" is usually a class where a minimum of qualitative effort and substantive learning takes place. (69)

Entender o ensino de arte desse modo requer uma segura fundamentação filosófica e psicológica além da indispensável formação em arte. Caso contrário, há o perigo de se sair de um método "laissez faire" para se adotar uma posição diretiva, em que se ministram técnicas desligadas de qualquer outro sentido a não ser o de demonstrar que foram ensinadas.

Os defensores da auto-expressão nos termos apresentados na primeira parte deste capítulo frisam sempre sua desaprovação e mesmo repúdio à introdução da cópia no ensino de arte, mostrando os perigos e prejuízos à auto-confiança dos alunos. Entretanto já foi demonstrada⁽⁷⁰⁾ a intrínseca subjetividade da visão e que o artista não copia, mas sugere o que vê, o que reabriu a discussão sobre o valor individualizador da cópia como metodologia do ensino de arte.

Em resumo, muitos são os autores que já apontam para o indispensável papel da instrução no desenvolvimento da artisticidade

(69) Frank WACHOWIAK, *Emphasis Art*, third edition, Thomas Y. Crowell Company, New York, 1977, p.7/8.

(70) Cf. Ana Mae BARBOSA, "O que é o Ensino da Arte?", *Revista José*, n.ºs 5 e 6, nov/dez 76, RJ, p.62.

dade. Gardner, por exemplo, considera imprescindível a presença da disciplina, da aprendizagem e do exercício no trabalho artístico, mostrando que mesmo em artistas considerados superdotados, como Mozart, Coleridge ou James Joyce é preciso não esquecer "*that sustained practice and training preceded creation of the seemingly spontaneous work*".⁽⁷¹⁾ É hoje desmitizada a idéia segundo a qual bastam o dom e a inspiração de momentos fugazes e criam-se condições para a pesquisa em educação.

1.2.2.3. A pesquisa em arte-educação

À medida em que vão ganhando campo as teorias que afirmam a inteligibilidade da arte, sua racionalidade intrínseca, sua inserção concreta e palpável na vida humana, as teorias em arte-educação passam a mudar seus objetivos e conseqüentemente suas práticas. Passa-se a uma atitude de defesa da pesquisa científica em educação buscando a conquista de novas metodologias que atendam àqueles pressupostos.

A pesquisa no campo encontra-se pouco desenvolvida, longe de ser considerada satisfatória, embora os poucos resultados obtidos até o momento encorajem seu prosseguimento. Numa síntese sobre a situação, Eisner relata pesquisas⁽⁷²⁾ que apontam alteração nos resultados artísticos quando os alunos recebem ensino de arte. Uma dessas pesquisas, realizada sobre o ensino de apreciação artística por Brent Wilson⁽⁷³⁾ apresentou resultados altamen

(71) Howard GARDNER, *The Arts and Human Development*, A Wiley Interscience Publication, John Wiley & Sons, New York, 1973, p.269.

(72) Elliot W. EISNER, op. cit., p.1198

(73) apud Elliot W. EISNER, op. cit., p.1200.

te positivos. Alunos de 5.^a e 6.^a série, durante 12 semanas, em sessões de meia hora, por 2 a 3 vezes por semana, viram o desenvolvimento dos esboços de Picasso para a preparação de seu mural *Guernica* e receberam informações e comentários sobre eles, adquirindo termos técnicos referentes aos aspectos de artes visuais que eles normalmente não veriam. Os estudantes aprenderam a comparar e a contrastar a variedade dos esboços. Depois de 12 semanas foram comparados em desempenho com o grupo controle através de um instrumento dado como pré-teste e pós-teste que consistia de 34 *slides* de pinturas bem conhecidas do século XX. Os comentários dos alunos foram analisados através do uso de uma taxionomia de 28 categorias. E constatou-se que a instrução foi efetiva para aumentar o uso da linguagem técnica na descrição das obras mostradas.

O valor que se pode dar a tal pesquisa é naturalmente relativo. Cremos que um tal trabalho poderia situar-se no início de uma programação de arte para que os estudantes percebessem que em arte há enunciados como nos demais campos de informação. O próprio Eisner chama a atenção⁽⁷⁴⁾ para o fato de que as categorias verbais são ponto de partida para que os estudantes façam a leitura da obra de arte: não exaurem a obra e são mesmo mais grosseiras que a informação que pode ser obtida através da visão. De fato:

El ojo no admite substitutos, y la sensibilidad del ojo del artista es un requerimiento absoluto para detectar las potencialidades de la vida humana en la nueva escala de acontecimientos.⁽⁷⁵⁾

(74) Elliot W. EISNER, op. cit., p. 1200/1201.

(75) Gyorgy KEPES, Situación Actual de las Artes Visuales, Buenos Aires, Ediciones, 3, 1963, p.17.

Embora fale-se muito em percepção e em percepção visual principalmente, a verdade é que os sistemas de ensino continuam valorizando o conhecimento intelectual como se fosse possível este sem o concurso daquela. Descuida-se das artes porque se baseiam na percepção que é desdenhada porque supõe-se não incluir o pensamento. Os educadores não podem justificar conceder um lugar de importância às artes no curriculum, a não ser que compreendam que são os meios mais poderosos para fortalecer o componente perceptual sem o qual o pensamento produtivo é impossível em todo campo de atividade. O descuido da arte é o sintoma mais palpável da difundida inação dos sentidos em todos os campos do estudo acadêmico. (76)

Desse modo, tão relegado é o desenvolvimento dos sentidos que um trabalho em que os estudantes recebem informação verbal sobre arte visual é *introdução* necessária para um processo que pretenda situar as artes na sua dimensão específica.

Relatando uma série de outras experiências no campo da arte, Eisner põe em dúvida a validade do tão conhecido Teste da Figura Humana ("Draw a Man Test"), que desde sua publicação em 1926, tem sido largamente usado por psicólogos e educadores como uma medida não verbal de inteligência. Uma pesquisa realizada revelou a possibilidade de fácil manipulação dos *scores* o que

(76) Rudolf ARNHEIM, El Pensamiento Visual, Buenos Aires, Eudeba, 1971, p. 1 a 13.

levanta a possibilidade de o teste não valer o que se atribui a ele. (77)

A pesquisa no campo da arte-educação, como bem fundamentou Eisner (1972 e 1973), necessita de que seja feita em períodos mais longos de duração do que os que vêm sendo feitos (talvez diversos meses) e que tentem desenvolver tanto habilidades técnicas como expressivas, através de programas sistematicamente organizados. Esses estudos poderiam fornecer resultados que iluminariam o ensino das artes visuais no âmbito da escola. Há alguns estudos em curso, como por exemplo o exame dos tipos de habilidades comuns aos artistas que Gardner⁽⁷⁸⁾ tem realizado que apontam que há fatores (habilidades de fazer e perceber) que levam à artisticidade e que parecem suscetíveis de treino.

(77) A pesquisa foi levada a cabo por Medinnus, Bobitt e Hullet e os *scores* do teste foram manipulados experimentalmente: depois de algumas sessões em que o grupo experimental foi submetido à montagem de um *puzzle* de uma figura humana constituído de 14 peças separadas (cabelo, cabeça, pescoço, tronco, ombros, braços, mãos, pernas e pés), seu score foi significativamente mais alto que o do grupo controle. Com a experiência de trabalhar no *puzzle*, o grau de complexidade de seus desenhos foi significativamente aumentado. Os pesquisadores apontaram que não houve nenhuma evidência de que o grupo experimental tivesse algum aumento de inteligência através da experiência do quebra-cabeça e que é improvável que isto tivesse acontecido. Para Eisner, isto levanta algumas questões sobre o que o "Draw a Man Test" mede atualmente, já que seus *scores* podem ser manipulados através de breves sessões de treino com um *puzzle*. Mas, para nós, as conclusões apresentadas revelam uma vez mais o preconceito arraigado em nossa civilização de que inteligência está desligada da expressão plástica. Como se pode afirmar que não houve evidência de aumento de inteligência se os desenhos das crianças do grupo experimental apresentaram grau de complexidade significativamente aumentado? As "breves sessões com o *puzzle*" constituíram importantes sessões de desenvolvimento do pensamento visual. Este trabalho foi citado para sublinhar que há possibilidade de que os preconceitos com relação à arte continuem impedindo o progresso de sua pesquisa.

(78) Howard GARDNER, *The Arts and Human Development*, A Wiley Interscience Publication, John Wiley & Sons, New York, 1973, p. 269.

1.2.2.4. O desenvolvimento do pensamento visual

Ao mesmo tempo em que Francastel⁽⁷⁹⁾ defende a existência de um pensamento plástico e em que Della Volpe⁽⁸⁰⁾ fala da intelectualidade da arte — discurso como os demais, já que nela realizam-se processos que envolvem todas as possibilidades cognitivas (raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, generalização, dedução, indução, esquematização), o psicólogo Arnheim refere-se ao pensamento visual.⁽⁸¹⁾ Sua tese é a de que não se trata de considerar que os sentidos fornecem material para o cérebro "conhecer" mas de defender que a própria percepção já é cognição, isto é, que a percepção visual é pensamento visual.⁽⁸²⁾ A percepção capta *tipos de coisas* e por isso o material pode ser utilizado para o pensamento. Os filósofos sensualistas, afirmando que nada há no intelecto que não haja estado antes nos sentidos, consideraram sempre os dados perceptuais co-

(79) Em todos os seus escritos Francastel defende esta posição mas a sua obra *A Realidade Figurativa*, SP, Editora Perspectiva, 1973, fruto de 15 anos de estudos é a que melhor condensa e explica a posição do autor sobre o pensamento plástico.

(80) Della Volpe se ateve aos problemas de Teoria Literária, não escrevendo sobre outras sociologias como as da música, cinema, pintura, arquitetura, dança, desenho, etc., mas sua teoria propõe que as artes são linguagens e portanto sistemas diversificados de signos, repertórios, processos e códigos. E que, como sistemas específicos, caracterizam-se por mútuas intraduzibilidades: determinadas expressões literárias são inapreensíveis através de outro meio expressivo, assim como determinada forma visual será intraduzível literariamente. Cf. Galvano DELLA VOLPE, *Della Volpe: Sociologia*, org. Wilcon Jôia Pereira, SP, Editora Ática, 1979.

(81) Rudolf ARNHEIM, *Arte y Percepción Visual*, Buenos Aires, Eudeba, 1973. Do mesmo autor: *El Pensamiento Visual*, Buenos Aires, Eudeba, 1971, ambos traduzidos por Rubén Maserá.

(82) Pode-se também falar em pensamento musical. As 33 variações em torno da valsa de Diabelli que Beethoven compôs já surdo representam um bom exemplo de que se pode falar em pensamento musical já que o compositor *escrevia* o que *pensava* musicalmente.

mo um trabalho menor, inferior. Hoje, o que se propõe é que a percepção visual é pensamento visual,⁽⁸³⁾ isto é, que todas as operações mentais implicadas na recepção, no armazenamento e no processamento da informação são cognoscitivas (percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem). Em suma, que o mundo que emerge da exploração perceptual não é imediatamente dado: os seus aspectos estão submetidos a constante confirmação, reapreciação, mudança, acabamento, correção e aprofundamento de compreensão. Hoje afirma-se que na própria percepção da forma dão-se começos da formação de conceitos. A imagem ótica projetada sobre a retina é um registro mecânico de sua contraparte física, mas o percepto visual correspondente não o é.⁽⁸⁴⁾ Em suma, nossa visão é seletiva e vê tipos de coisas, as categorias estão presentes no momento da percepção:

La percepción consiste en imponer al material estimulante, patrones de forma relativamente simple, que llamo conceptos visuales o categorías visuales.⁽⁸⁵⁾

Arnheim mostra que nos primeiros desenhos os elementos geométricos são explícitos, ainda que imperfeitos tecnicamente. Combinam-se para formar figuras humanas, animais, árvores, etc., mas mantêm suas formas próprias. Estas unidades independentes não tardam em fundir-se em formas mais complexas. Para perceber a configuração do objeto, a mente recorre a seu procedimento ha-

(83) Rudolf ARNHEIM, *El Pensamiento Visual*, Buenos Aires, Eudeba, 1971, p.13.

(84) Justamente por esta causa é que surgem discussões sobre o valor individualizador da cópia como metodologia de ensino de arte a que aludimos em outro momento.

(85) Rudolf ARNHEIM, *El Pensamiento Visual*, Buenos Aires, Eudeba, 1971, p.26.

bitual de organizá-lo em termos de elementos mais simples que su gerem as aproximações realmente dadas. Estas não se indicam no desenho mas estão contidas potencialmente nele e o observador as descobre. O esforço do pensamento visual para ler tal configuração é proporcionalmente maior e mais sutil. Desenhos de crianças que revelam um alto grau de inteligência e sensibilidade na sua expressão, os quais tivemos a oportunidade de recolher durante os últimos anos, encontram-se na parte final deste trabalho como anexos.

A partir destes começos, se houvesse um desenvolvimento sem interrupção chegar-se-ia até a grande obra de arte. Perceptualmente, uma obra madura reflete um sentido da forma altamente diferenciado, capaz de organizar os vários componentes da imagem em uma ordem compreensível, atingíveis através de uma educação que enfatizasse 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 arte significa pensar operatoricamente através das formas visuais.

A consideração da arte como uma linguagem alia-se a tais reflexões. Uma linguagem constitui um código de símbolos ao mesmo tempo sensíveis e intelectuais. Mas nossa civilização parece ter deixado preterido o desenvolvimento dos sentidos. Ouçamos:

A função da linguagem é significar e comunicar os significados, mas nós, homens modernos, reduzimos o signo à mera significação intelectual e a comunicação à transmissão de informação. Esquecemos que os signos são coisas sensíveis e que operam sobre os sentidos. O perfume transmite uma informação que é inseparável da sensação. O mesmo sucede com o sabor, o som e as outras expressões e impressões sensoriais. O rigor da "lógica sensível" dos primitivos nos fascina por sua precisão

intelectual; não é menos extraordinária a riqueza das percepções: onde um nariz moderno não distingue senão um cheiro vago, um selvagem percebe uma gama definida de aromas. O mais assombroso é o método, a maneira de associar todos esses signos até tecer com eles séries de objetos simbólicos: o mundo convertido numa linguagem sensível. Dupla maravilha: falar com o corpo e converter a linguagem num corpo. (86)

A reflexão contemporânea tem apontado para a pouca importância efetiva que nossa civilização tem dado ao desenvolvimento dos sentidos. Saunders⁽⁸⁷⁾ considera que a educação não estimuladora da sensibilidade, do desenvolvimento dos sentidos, do aguçamento do tato, paladar, visão, olfato, audição, tem levado a juventude a formas inadequadas de exploração sensorial, tal como o uso de drogas.

É limitado dizer que a arte é importante no currículo para desenvolver a sensibilidade, o apuramento dos sentidos. Trata-se de entender que tal desenvolvimento é vital para o crescimento geral do ser humano e para o progresso dos grupos humanos. Queira-se ou não, existe a influência dos estímulos sensoriais sobre o comportamento das pessoas. Se não se aprende a ouvir boa música, nem por isso deixa-se de submeter os ouvidos a outros produtos humanos criados pela tecnologia, tal como o ruído das buzinas dos automóveis, objetos da civilização de hoje.

O desenvolvimento dos sentidos é indispensável porque é a única forma de ocorrer eficientemente o próprio pensamento formal nos outros campos da especulação que não o da arte. Sem o contato incessante com o real, sem as idas e vindas da percepção,

(86) Otávio PAZ, *Conjunções e Disjunções*, SP, Editora Perspectiva, 1979, p.17/18.

(87) Robert J. SAUNDERS, *Relating Art and Humanities to the Classroom*, Wcb, Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1977, p. 90 e 91.

empobrece-se qualquer produção humana.

Certamente não podemos qualificar de artística ou estética a sensibilidade perceptual, mas é a partir dela que se pode começar a pensar em proporcionar experiências realmente artísticas.

1.2.2.5. A Psicologia genética e o pensamento visual

Os estudos de Rudolf Arnheim sobre o pensamento visual têm por base a psicologia da "gestalt" e são fruto do trabalho de um psicólogo que se aprofundou no estudo da arte.⁽⁸⁸⁾ Mas a diferença entre a explicação piagetiana e a da gestalt revela-se numa análise que intenta compreender os complexos mecanismos do desenvolvimento humano. Se é verdade que Piaget pouco escreveu sobre arte não é menos verdade que suas pesquisas são constantemente valorizadas pelos que escrevem sobre o tema e que sua epistemologia é rica e aberta para comportar novas formas de pensar que a pesquisa vai descobrindo e aprofundando.

Em sua epistemologia,⁽⁸⁹⁾ Piaget apresenta e discute: a) o pensamento matemático (1º volume), b) o pensamento físico (2º volume) e c) o pensamento biológico, psicológico e sociológico (3º volume). Seria de se perguntar porque o pensamento plástico

(88) Basta conferir as ricas análises feitas por Arnheim do quadro Cristo em Emaús, de Rembrandt; Mulher pesando ouro, de Jan Vermeer; Mãe e filho na praia, de Corot; Duas formas, de Moore, onde prova a perfeição formal e a profundidade da significação transmitida. El Pensamiento Visual, Buenos Aires, Eudeba, 1971, pp.264-270.

(89) Jean PIAGET, Introducción a la epistemología genética, 3 volumes: 1-El Pensamiento matemático; 2-El Pensamiento físico; 3-El Pensamiento biológico, psicológico y sociológico, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1975.

(ou visual) não foi incluído. A esse respeito, o próprio Piaget apontou que o terceiro volume de sua epistemologia constitui um marco geral, uma primeira aproximação ao problema e uma incitação ao trabalho interdisciplinar, já que não se fecha sobre si mesma, mas abre novos campos para a investigação epistemológica. Por esse motivo acreditamos que a consideração do pensamento plástico (possibilidade de pensar a partir de linhas, pontos, cores, etc), notadamente nos termos circunscritos por Francastel (que aliás não deixa de chamar a atenção para a grande contribuição dos trabalhos de Piaget),⁽⁹⁰⁾ é uma perspectiva que se abre para dilatar e enriquecer a epistemologia piagetiana.

A esse respeito, na verdade, convém observar que:

O estudo recente das estruturas genéticas da inteligência infantil, de um lado, os desenvolvimentos da arte plástica contemporânea, de outro, confluem curiosamente com as especulações dos eruditos, de onde resulta claramente a constituição de uma nova ciência e de uma nova arte. (91)

(90) Cf. Pierre FRANCASTEL, *A Realidade Figurativa*, SP, Editora Perspectiva, 1973, onde há todo um capítulo intitulado "Espaço Genético e Espaço Plástico", mostrando o paralelismo entre as conclusões de Piaget e o desenvolvimento em arte. É por notar a riqueza da reflexão piagetiana que Francastel considera "um escândalo" que Piaget não tenha considerado o pensamento plástico em sua epistemologia. No capítulo citado, Francastel faz reflexões profundas sobre as artes plásticas apoiando-se nos trabalhos de Piaget: *O nascimento da inteligência na criança*, *A construção do real na criança*, *A formação do símbolo na criança* (3 vls), *O desenvolvimento da noção de tempo na criança*, *As noções de movimento e velocidade na criança* (2 vls), *A representação do espaço na criança*. pp.123-151.

Piaget, no entanto, intitula "Epistemologia da Percepção" o último capítulo da obra "*Les Mécanismes Perceptifs*", no qual discute os aspectos figurativo e operativo do conhecimento e procura resolver o problema do significado da percepção no ato do conhecimento". ("*Les mécanismes Perceptifs*", 2ª ed, 1975, Paris, PUF, pg. 441).

(91) Pierre FRANCASTEL, op. cit., p.151.

No que toca à arte, o essencial da teoria de Piaget consiste em ter substituído a concepção tradicional de um espaço inato ou intuicionista pela noção de um espaço geneticamente construído. Ao mesmo tempo em que Piaget chega a uma concepção genética e ativa das estruturas do pensamento, os matemáticos substituem a concepção do intuicionismo euclidiano por uma concepção de um intuicionismo primitivo, "topológico", sobre o qual se constrói, através de elaboração pessoal e ativa do espírito, a concepção euclidiana do espaço. Paralelamente, e de forma idêntica, o pensamento plástico evolui:

Os cubistas e seus sucessores lançaram os fundamentos de uma representação não-euclidiana e justamente topológica do mundo e, exatamente por isso, abriram nossos olhos para toda uma série de representações plásticas antigas, desconhecidas tanto em sua beleza como em seu valor significativo. (92)

É também essencial na teoria de Piaget o papel que é atribuído à atividade perceptiva e à repercussão das atividades inteligentes sobre a percepção. Voltaremos a este ponto logo mais ao tratarmos dos aspectos figurativos da função cognitiva.

Estudando a inteligência sensório-motora na criança⁽⁹³⁾, Piaget mostra que até um ano e meio, mais ou menos, a imagem mental parece não representar papel algum na conduta da criança, enquanto que a percepção desde os primeiros meses já mostra certa complexidade, o que reforça sua convicção de que a imental não é consequência direta da sensação e da percepção. Isto

(92) Cf. Pierre FRANCASTEL, op. cit., p.125.

(93) Jean PIAGET, La Construcción de lo Real en el Niño, Buenos Aires, edit. Proteo, 1965, 347p.

é, se a imagem mental fosse produto direto da percepção, apareceria ao mesmo tempo que esta, o que não ocorre. A *noção de objeto* é explorada por Piaget para reforçar tais idéias. A noção de objeto — alguma coisa concebida pelo indivíduo como apresentando uma realidade própria e, por isso, independente do eu — é fundamental para o conhecimento. Assim, a separação entre a coisa conhecida — objeto — e o sujeito que conhece marca o começo do pensamento representativo, em seu sentido amplo.⁽⁹⁴⁾ Este é um marco importante na evolução do indivíduo:

La representación verdadera comienza sólo a partir del momento en que ningún índice percibido dirige la creencia en su permanencia, es decir, a partir del instante en que el objeto desaparecido se desplaza según un itinerario que el sujeto puede deducir pero no percibir.⁽⁹⁵⁾

Piaget, valorizando a percepção, concebida como atividade, fala da necessidade de um estudo genético sobre ela, considerando que o grande obstáculo para o conhecimento da dimensão genética da percepção é que o período mais interessante, o dos primeiros meses de existência, resiste ainda "*à toute expérimentation un peu fine, tandis que les opérations intellectuelles se construisent pour ainsi dire sous nos yeux de la naissance à 14-15 ans*".⁽⁹⁶⁾ Mas o que obtém em seus estudos sobre a percepção permite-lhe falar no desenvolvimento das percepções em função da idade.

(94) Cf. Nélío PARRA, Os Recursos AudioVisuais e a Renovação Didática, tese de Doutorado, Faculdade de Educação da USP, 1972, p.54.

(95) Jean PIAGET, La Construcción de lo Real en el Niño, Buenos Aires, Editorial Proteo, 1965, p.83.

(96) Jean PIAGET, Traité de Psychologie Expérimentale, vol. VI: La Perception, deuxième édition, Presses Universitaires de France, 1967, p.58.

A percepção, nessa teoria é

"O conhecimento do objeto resultante de um contato direto com ele (...) A percepção já comporta significações (...) mas os significantes não consistem senão em índices inerentes ao esquema sensorio motor que lhe serve de significado."(97)

Desse modo, as noções não são redutíveis à percepção e é a atividade própria do sujeito, operando sobre a realidade que explica o desenvolvimento da inteligência.

A concepção básica mais original da teoria de Piaget é justamente a afirmação de que a ação é constitutiva de todo conhecimento: o conhecimento é dependente da ação e a ação é produtora de conhecimento. Esta ênfase na ação sustenta-se geneticamente desde a análise das condutas mais elementares do recém nascido. Não há dicotomia entre pensamento e ação:

Todas las teorías no-genéticas conciben al pensamiento como anterior a la acción y a ésta como una aplicación de aquél.(98)

Se a ação desempenha papel tão importante no conhecimento, para Piaget um incremento de objetividade será dependente de um incremento de atividade por parte do sujeito. Assim, a objetividade não está garantida no ponto de partida, não coincide com o contato perceptivo direto pois não há registro passivo dos fatos. O pensamento, de início, baseia-se na consideração isolada de certas relações privilegiadas. O progresso no desenvolvimen-

(97) Jean PIAGET, A Representação do Espaço na Criança, apud Amélia D. de CASTRO, Piaget e a Didática, SP, Edição Saraiva, 1974, p.66.

(98) Jean PIAGET, Introducción a la Epistemología genética, vol. 1: El Pensamiento Matemático, Buenos Aires, Editorial Paídos, 1975, p.15.

to do pensamento consistirá em coordenar diferentes pontos de vista, relações antes desconexas, em integrar sistemas parciais em estruturas de conjunto.

Pode-se notar a concepção dialética que subjaz na obra de Piaget: não há evolução linear do pensamento. A marcha não é linear, constitui um complexo processo de estruturações sucessivas através de uma hierarquia de níveis bem definidos:

As estruturas adquiridas em um nível dão lugar a uma reconstrução antes de que estas estruturas reconstruídas possam ser integradas nas novas estruturas elaboradas sobre os níveis ulteriores. (99)

Mas, como as teorias não genéticas concebem o pensamento como sendo anterior à ação e a ação como uma aplicação do pensamento, segue-se que:

De ahí que, la mayor parte de las teorías metafísicas del conocimiento, presenten una concepción puramente contemplativa de las normas, apoyadas en una verdad divina, trascendental o inmediatamente intuitiva. (100)

Para Piaget, a ação precede o pensamento e o pensamento consiste em uma composição sempre mais rica e coerente das operações que prolongam as ações, interiorizando-as.

Este caráter dialético da teoria é reconhecido por Piaget; quando declara:

(99) Jean PIAGET, Introducción a la Epistemología genética, vol. 1: El Pensamiento Matemático, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1975, p.20.

(100) Jean PIAGET, op. cit., p.48.

Marx já insistia no papel fundamental da ação do sujeito sobre o objeto (...) Para nós (...) é-nos impossível não encontrar a perpétua relação dialética do sujeito e do objeto cuja análise nos libera simultaneamente do idealismo e do empirismo, em proveito de um construtivismo ao mesmo tempo objetivante e reflexivo. (101)

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 das coisas 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.

Toda atividade cognitiva tem um duplo aspecto: figurativo e operativo. O figurativo é o conhecimento que se centra na configuração estática de uma determinada coisa, tal como aparece diante de nossos sentidos. Do ponto de vista do sujeito é "cópia" do real, do ponto de vista objetivo fornece uma correspondência apenas aproximativa da realidade embora se ligue aos aspectos figurais, às configurações da realidade.

O aspecto operativo supõe várias formas de conhecimento: as ações sensório-motoras (com exceção da imitação), os atos inteligentes que visam solução de problemas de ação (alcançar objetos ocultos, por exemplo), as ações interiorizadas - entre 2 e 7 anos, a criança liberta-se da manipulação direta e manipula símbolos que representam a realidade, e finalmente, as operações - compreendendo as ações interiorizadas e reversíveis e implicando

(101) Jean PIAGET, Estudos Sociológicos, Editora Forense, RJ, 1973, p.14.

estrutura de conjunto.

O aspecto figurativo supõe três formas de conhecimento: a percepção - "conhecimento" obtido pelo contato direto através do campo sensorial; a imitação - gestual, fônica, gráfica etc. (conhecimento que implica na reprodução de um objeto esteja ele presente ou não); a imagem mental - reprodução interiorizada e que acontece na ausência do objeto.

Ambos os aspectos - figurativo e operativo - estão presentes nas atividades cognitivas de todos os sujeitos e o desenvolvimento intelectual significa fazer progredir o conhecimento operativo sobre o conhecimento figurativo. O aspecto figurativo é mais ou menos o mesmo em todas as etapas do desenvolvimento do indivíduo, como lembra Furth:

He [Piaget] discovered a basic characteristic that did not substantially change with increasing age. He observed that perception by itself was responsible for a slight deformation of objective reality: the best examples of this deformation are the so-called optical illusions. (102)

Assim, é o significado (aspecto operativo) que o sujeito vai acrescentando ao aspecto figurativo que vai crescendo com a idade.

A percepção, para Piaget, não representa um papel básico no processo de conhecimento como tradicionalmente se aceita. Não há um "conhecimento" perceptivo sobre o qual o conhecimento mais abstrato se desenvolve. Não há diversos "tipos" de conhecimento mas a evolução constante de um mesmo processo. Percepção e operação têm como base as atividades sensório-motoras. A inteligência procede da ação pois transforma os objetos e o real e o co-

(102) Hans G. FURTH, *Piaget and Knowledge*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1969, p.138.

nhhecimento é fundamentalmente assimilação ativa e operatória.⁽¹⁰³⁾

Piaget diverge muito das noções tradicionais sobre percepção: *"to consider perception as providing one kind of knowledge and intelligence another kind is alien to Piaget's way of thinking"*.⁽¹⁰⁴⁾ Sem o conhecimento operativo a percepção é inconcebível no ponto de vista piagetiano. Furth mostra que não é todo conhecimento operativo que é acompanhado do conhecimento figurativo. Dá o exemplo de um garoto de 9 anos de idade que percorre o trajeto de sua casa até a de seu amigo em 20 minutos. Lá chegando e lembrando-se que deve estar em casa às 6 h diz a seu amigo: *"Tenho que sair daqui às 5h40min"*. Embora haja obviamente aspectos figurativos na totalidade desta estória examinemos o que ocorre quando ele diz que o caminho que deverá percorrer consumirá 20 minutos. O que lhe permitiu isso?

Na verdade, ele infere que o tempo de A a B é idêntico ao tempo para caminhar de B a A, uma inferência que é baseada no conhecimento ainda mais primitivo de que a distância AB é igual à distância BA. Não há aspecto figurativo nesse conhecimento particular, ele é resultado do desenvolvimento de um processo de transformar o mundo num sistema de referência pessoal para o espaço e os objetos. Este conhecimento é uma construção operativa que estende as estruturas de localização prática atingidas no período sensório-motor. O conhecimento ativo do menino neste momento particular é realmente um conhecimento operativo.

Para Piaget a percepção só funciona integrada no conhecimento operativo: os aspectos figurativos só constituem conheci-

(103) NÉLIO PARRA, op. cit., p.43.

(104) Hans Y. FURTH, op. cit., p.137.

mento se estiverem integrados nos operativos. A percepção, porém, não se reduz aos efeitos perceptivos primários e a inteligência não se explica apenas pelas estruturas operatórias.

... na realidade, nem a percepção, nem a inteligência se reduzem, respectivamente, a estes extremos, pois que existem, além deles, os efeitos de campo, as atividades perceptivas múltiplas e de vários níveis, e a própria inteligência operatória é dividida em níveis distintos e encontra-se, sobretudo, precedida, geneticamente, pela inteligência sensório-motora, que é seguida pelas formas pré-operacionais da inteligência representativa. (105)

Segue-se que na prática é impossível separar o imediato do mediato: "explorando" objetos presentes a pessoa estende sua "percepção" a outros objetos que não estão presentes, transpondo e antecipando elementos, diminuindo assim o imediatismo dos efeitos de campo e corrigindo suas deformações. Diz Piaget:

Por mais dependentes e elementares que sejam das funções senso-motoras, as descentrações e ajustes, é claro, constituem toda uma atividade de comparação e de coordenação, que se assemelha à da inteligência: ver um objeto já constitui um ato; e, conforme um menino fixa o seu olhar no primeiro ponto visto ou o dirige de modo que envolva o conjunto das relações, quase podemos julgar acerca de seu nível mental. (106)

Piaget distingue entre percepção e atividade perceptiva: enquanto a primeira caracteriza-se como sendo o conjunto das relações dadas em bloco de maneira imediata, por ocasião de cada centração, a atividade perceptiva intervém no fato mesmo da cen-

(105) Jean PIAGET, *Les Mecanismes Perceptifs*, Paris, Presses Universitaires de France, 1961, p.365 apud Nélío PARRA, op. cit. p.52.

(106) Jean PIAGET, *Psicologia da Inteligência*, RJ, Editora Fundo de Cultura, 1961, p.116.

tração do olhar, ou na mudança da centração. (107) Enquanto a percepção é caracterizada pelos sistemas irreversíveis, o próprio desenvolvimento das percepções

atesta a existência de uma atividade perceptiva, fonte de descentrações, de transportes (espaciais e temporais), de comparações, de transposições, de antecipações etc. e de modo geral da análise, cada vez mais móvel, que tende para a reversibilidade. (108)

Caracterizada a íntima relação entre percepção e inteligência que subjaz na teoria, examinemos o papel da imagem mental no conhecimento.

A partir de 18 meses, mais ou menos, surge a imagem mental ou atividade de representação. Piaget localiza o aparecimento da imagem mental ao nível do desenvolvimento da função simbólica, época em que os significantes começam a distinguir-se de seus significados. Percepção, imitação diferida e imagem mental são solidários uns com os outros e evoluem em função do processo de equilibração:

But the mental image is another thing than the perceived thing; because of this differentiation, an image can come to represent the perceived thing. In this way perception, imitation, and image can be called, as Piaget puts it, three instruments of figurative knowledge, or even more precisely, three different instruments of the same figurative knowledge. (109)

A imagem mental é um símbolo, um significante diferenciado (desde os primeiros meses até um ano e meio, mais ou menos, os significantes são indiferenciados, são "um punhado de qualidades sensíveis, registradas de uma vez e atualmente, pelos meus

(107) Jean PIAGET, *Psicologia da Inteligência*, RJ, Editora Fundo de Cultura, 1961, p.113.

(108) Idem, p.120.

(109) Hans G. FURTH, *op. cit.*, p.141.

órgãos sensoriais. (110) A partir de um ano e meio, mais ou menos, as atividades cognitivas passam a caracterizar-se pela diferenciação entre os significantes e seus significados — pelo aparecimento da função simbólica. Surge a invenção e a representação: se antes a exploração do meio era apenas sensorio motora agora ela começa a inventar, combinando esquemas mentais visando novos resultados.

A representação se efetua quando o objeto permanece fora do campo perceptivo da visão, requerendo funções mais complexas que não aparecem nos primeiros meses, mas apenas no segundo ano de vida. A representação corresponde à função simbólica e inicia-se, portanto, pelo aparecimento dos significantes diferenciados: diferenciação e coordenação entre os significantes e as coisas significadas. Tais significantes formam dois grupos: os símbolos e os signos.

Símbolo e signo são, para Piaget, os dois polos, individual e social, de uma mesma elaboração de significação. "*Um símbolo é uma imagem evocada mentalmente ou um objeto material escolhido intencionalmente para designar uma classe de ações ou de objetos*". (111)

São dois polos (individual e social) pois Piaget considera os signos como arbitrários e convencionais, socialmente aceitos. Se a função simbólica nasce da evocação de significados, isto é, se através dela o indivíduo é capaz de agir não mais sobre as coisas mas sobre os símbolos que "representam" aquelas coisas,

(110) J. PIAGET, O Nascimento da Inteligência na Criança, Zahar edit., 1970, p. 182, apud NÉLIO PARRA, op.cit., p.37.

(111) J. PIAGET, O Nascimento da Inteligência na Criança, apud NÉLIO PARRA, p.183.

então um símbolo só pode existir e ter valor como símbolo após uma ação do indivíduo sobre os fenômenos, após a apreensão pelo indivíduo do significado do objeto simbolizado.

A partir daí é possível dispensar o objeto significado e trabalhar mentalmente com os significantes. O símbolo é, pois, consequência da ação. Desse modo, todo conhecimento simbólico envolve necessariamente um aspecto operativo e um aspecto figurativo. (112)

Enquanto o aspecto operativo fornece os significados aos símbolos, o figurativo fornece o material (um som, um visual, uma palavra, um gesto), sobre o qual o significado se concretiza. Assim, *"symbols are as adequate as the operative intelligence that uses them"*. (113)

É o aspecto operativo que dá significado aos símbolos e não o figurativo (cópia aproximativa dos objetos ou dos acontecimentos: "roupagem" que veste toda significação da realidade). E geralmente desconhece-se essa inter-relação no desenvolvimento intelectual.

Em tal abordagem, fácil é inferir que os métodos ativos — que levam os estudantes a operar, a agir sobre os conteúdos — contribuem para o desenvolvimento e robustecimento das suas estruturas mentais, na medida em que incluem manipulação efetiva ou mental do objeto do conhecimento, incentivam a mobilidade e reversibilidade do pensamento por meio de comparações, confrontos, relações, desafiam esquemas assimiladores por meio de situações-problema; promovem a aptidão para a descoberta e a criatividade

(112) Nélío PARRA, op. cit., p.42.

(113) Hans G. FURTH, op. cit., p.143.

dade do aluno.⁽¹¹⁴⁾ Em suma, o que caracteriza as estratégias baseadas na teoria piagetiana é a dupla finalidade do processo de ensino: fazer aprender e desenvolver a capacidade de aprender mais e melhor.⁽¹¹⁵⁾

Assim encarando a teoria, pode-se compreender que a inteligência desenvolve-se a partir da atividade operativa e não da figurativa. O desenvolvimento intelectual significa "*um progresso gradual do conhecimento operativo sobre o figurativo*".⁽¹¹⁶⁾ O aspecto operativo, presente em todos os estádios do desenvolvimento (assim como o figurativo), caracteriza:

Les formes de connaissance consistant à modifier l'objet ou l'événement à connaître, de manière à atteindre les transformations comme telles et leurs résultats, et non plus seulement les configurations statiques correspondant aux 'états' reliés par ces transformations.⁽¹¹⁷⁾

Se o desenvolvimento intelectual significa um progresso gradual do conhecimento operativo sobre o figurativo, e se é o aspecto operativo que construindo ou reconstruindo as coisas em pensamento permite a apreensão da significação do objeto, então temos conseqüências didáticas em sala de aula que podem ser diretrizes para todos os campos do conhecimento. A aprendizagem passa a ser considerada como algo pessoal, decorrente da ação do sujeito sobre os conteúdos. Para a orientação das ações e operações do sujeito sobre os conteúdos não se devem respeitar os es-

(114) Amélia D. de CASTRO, Piaget e a Didática, SP, Edição Saraiva, 1974, p.15.

(115) Idem, ibidem.

(116) Hans G. FURTH, Las Ideas de Piaget, su Aplicación en el Aula, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1971, p. 72, apud Nélío PARRA, op. cit., p.54.

(117) Jean PIAGET, Traité de Psychologie Expérimentale, vol. VII: L'intelligence, Paris, PUF, 1963, p.67.

tádios de desenvolvimento da inteligência, que foram suficientemente esclarecidos por Piaget. De tudo o que dissemos sobre percepção e inteligência na abordagem da psicologia genética segue-se que 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.

No campo da educação artística, Lowenfeld estudou detidamente as várias fases no desenvolvimento da expressão plástica, fases que são muitas vezes cotejadas com as estabelecidas por Piaget. Autores contemporâneos no campo da educação artística não deixam de aproveitar os estágios estabelecidos por Piaget quando estabelecem as fases da evolução na representação plástica.

Assim é que Gardner, ⁽¹¹⁸⁾ por exemplo, apresenta sua "schematization of aesthetic development", e no decorrer de toda a obra busca uma síntese entre a estruturação da inteligência nos termos de Piaget e as colocações da teoria freudiana no campo emocional, Saunders ⁽¹¹⁹⁾ sintetiza a classificação proposta por Lowenfeld e compara-a com a de Piaget (o primeiro classifica a evolução do desenvolvimento em arte) e Eisner ⁽¹²⁰⁾ recorre a Piaget freqüentemente para demonstrar a possibilidade de transpo

(118) Howard GARDNER, *The Arts and Human Development*, New York, A Wiley-interscience publication, John Wiley & Sons, 1973, p.233.

(119) Robert J. SAUNDERS, *Relating Art and Humanities to the Classroom*, Mcb, Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1977, 147p.

(120) Elliot W. EISNER, *Educating Artistic Vision*, New York, The Macmillan Company, 1972, 306p.

sição da teoria para o campo da educação artística. Na França, Francastel⁽¹²¹⁾ faz o paralelo mais profundo, epistemologicamente falando, entre os resultados de Piaget e os da arte contemporânea.

1.2.2.6. O desenvolvimento artístico e o desenvolvimento da inteligência

Com o intuito de verificar como as etapas do desenvolvimento artístico podem ser cotejadas com as etapas propostas por Piaget para o desenvolvimento da inteligência, apresentemos esquematicamente a classificação proposta por Lowenfeld.⁽¹²²⁾

A primeira fase que se estende de 2 a 4 anos é denominada fase das garatujas, que constituem os primórdios da auto-expressão da criança. Subdivide-se em três sub-fases: garatujas desordenadas, garatujas controladas e, finalmente, atribuição de nome às garatujas.

A fase seguinte é denominada pré-esquemática, vai de 4 a 7 anos, aproximadamente, e caracteriza-se pelas primeiras tentativas de representação. As crianças desenham casas, pessoas, árvores, incluindo detalhes que sejam importantes emocionalmente para elas, partes portanto do conhecimento ativo. Partes que sabem que existem e não incluem porque não são importantes no momento constituem o conhecimento passivo. As proporções, a dis-

(121) Pierre FRANCASTEL, A Realidade Figurativa, SP, Editora Perspectiva, 1971, 444p. Especialmente o capítulo "Espaço Genético e Espaço Plástico", pp.123-151.

(122) Viktor LOWENFELD e W.L. BRITAIN, Desenvolvimento da Capacidade Criadora, SP, Editora Mestre Jou, 1977, 448p.

tribuição dos objetos, as cores são usados emocionalmente.

A terceira fase — fase esquemática, por volta de 7 a 9 anos, marca a conquista da forma. Agora a criança encontra um símbolo para representar a pessoa, a árvore, etc. O grande perigo desta fase é que a criança se fixe em estereótipos: submeter a criança a livros de colorir, por exemplo, que trazem a forma feita pelo adulto, condicionam aos modelos e desencorajam a busca de uma forma pessoal de expressão.

Saunders⁽¹²³⁾ aponta que freqüentemente, quando ministra cursos de arte para professores ou estudantes universitários encontra muitos que desenham como se tivessem 8 anos de idade. Depois de discutir com eles o problema chegam à conclusão de que nunca aprenderam arte ou não tiveram o tipo de ensino que os ajudasse a resolver problemas de arte paralelamente ao seu desenvolvimento pessoal. E afirma:

Children need opportunities and experiences that will encourage them to draw different kinds of people and animals in various activities and situations, as well as flowers, bushes, trees, cars, and a diversity of other subjects— and to depict their emotional feelings about the subject matter. (124)

Nesta fase esquemática surge, se a criança for encorajada a explorar sua realidade e expressar-se plasticamente, uma riqueza muito grande de características em seu desenho: o esquema humano, o esquema espacial, a linha de base como parte da paisagem, a representação de espaço e tempo, o desenho tipo Raio X(in

(123) Robert J. SAUNDERS, Relating Art and Humanities to the Classroom, Mcb, Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1977.

(124) Robert J. SAUNDERS, op. cit., p.67. O grifo é nosso.

terior e exterior ao mesmo tempo), a dupla linha de base, o processo de dobragem, etc.

A fase seguinte é a da idade da "turma", de 9 a 12 anos, considerada como a do alvorecer do realismo. A criança descobre sua independência social. Afasta-se da representação esquemática porque sente necessidade de caracterizar objetos e figuras particulares. Começa a substituir outros meios de expressão para dar ênfase ao acúmulo de pormenores naquelas partes que são emocionalmente significativas para ela.

Segue-se a fase pseudonaturalista, de 12 a 14 anos, chamada a idade do raciocínio. A arte deixa de ser uma atividade espontânea e começa o período do raciocínio, os jovens tornam-se cada vez mais críticos do que fazem. Quando desenham, procuram obter o máximo de realismo possível nos desenhos da figura humana. Reflete nos desenhos a compreensão que têm do mundo à sua volta.

Por fim, a arte do adolescente, de 14 a 17 anos, denominada esta fase de o período da decisão. É o período de preocupação com a profissionalização. Os estudantes querem sentir que podem fazer alguma coisa no mundo adulto.

A respeito desses estágios estabelecidos por Lowenfeld é preciso notar que foram estabelecidos baseados no crescimento médio normal da criança pré-televisão. Como lembra Saunders, a estimulação visual que disputa a atenção da criança de hoje toma grande parte do tempo que antes era dedicado ao desenho em casa.

É a partir do estágio denominado por Piaget como "inteligência intuitiva" que Saunders inicia o paralelo Lowenfeld/Piaget. A fase se estende de 2 a 7 anos. Neste período, a criança demonstra egocentrismo e sentimentos interpessoais espontâneos.

Dá-se o começo do jogo simbólico. O desenho progride de simples rabiscos e símbolos geométricos para um *realismo intelectual* (desenha mais o que sabe do que o que vê). Coincide com os estágios 1 e 2 de Lowenfeld (garatuja e fase pré-esquemática). Se o adulto aceita as intuições e imaginação da criança neste estágio, reforça seu crescimento e mostra que confia em suas intuições e imaginações.

A fase seguinte — de 7 a 11/12 anos, é denominada por Piaget como sendo a das operações intelectuais concretas, quando começam a lógica e os sentimentos morais e sociais de cooperação. O egocentrismo dá lugar a uma orientação sociocêntrica: a criança consegue separar seu ponto de vista do dos outros. Os desenhos se tornam, como descreve Piaget,⁽¹²⁵⁾ mais realistas visualmente e as proporções mais corretas de acordo com os critérios adultos. O uso de detalhes visuais torna os desenhos mais representativos que simbólicos. Os desenhos Raio X são chamados por Piaget de realismo intelectual (quando pode-se ver interior e exterior do objeto representado).

Este estágio das operações intelectuais concretas coincide com dois estágios de Lowenfeld: a fase esquemática (de 7 a 9 anos), a fase do alvorecer do realismo (de 9 a 12 anos) e talvez o início da fase pseudonaturalista (de 12 a 14 anos). Os desenhos tornam-se formais e acadêmicos: Piaget os chama de "realismo visual".⁽¹²⁶⁾ Tais desenhos têm mais orientação visual e mostram menos emoção e afetividade.

O pensamento abstrato e a especulação podem ser desenvol

(125) Cf. Robert J. SAUNDERS, op. cit., p.67.

(126) Idem, ibidem.

vidos em arte na medida em que os estudantes forem aproximados da reflexão plástica contemporânea.

Pleasure, will, and duty come into conflict within children, who can do abstract thinking and speculating rather than just producing logical solutions of following specific thought patterns. (127)

Na verdade, o estágio das operações intelectuais formais não tem sido atingido no campo da educação artística. Os autores geralmente interrompem o estudo do desenvolvimento no período das operações concretas, sendo que os artistas, por desenvolverem extra-escola o seu pensamento plástico, é que conseguem atingir o pensamento formal. Se a educação artística se instrumentalizar para tal, poderemos ter um salutar incremento tanto de artistas quanto de reais apreciadores de arte. Saunders aconselha:

Art lessons should be selected to present problems of depicting people, and things, emotions and situations, and spatial representations, the solutions to which will lead children from one stage to the next. Children who are gifted and talented in art may achieve some stages before others in the class. Children retarded in art may be one or more developmental levels below the others. This is particularly possible after the schematic stage, especially where art is considered a frill, and opportunities to grow beyond the schematic stage are not provided often enough. Once a month is not often enough. Once a week helps. (128)

Em suma, existe uma linha de desenvolvimento em arte que pode ser levada em conta com evidentes vantagens para todo o processo educativo.

(127) Cf. Robert J. SAUNDERS, op. cit. p.73.

(128) Idem, p.69.

Voltaremos a este ponto na parte final do presente trabalho.

1.2.2.7. A Criatividade em Arte-Educação

Embora toda a literatura existente sobre a criatividade (129) enfatize que as atividades "laissez-faire" não são as mais indicadas para favorecer e fortalecer o pensamento criativo e que há determinadas características no fenômeno da criatividade, tais como fluência, originalidade, flexibilidade que devem ser levadas em conta se se quiserem seres criativos, nota-se que há ainda, e não só no Brasil, pouca informação técnica que possa ser facilmente aplicável.

Campo em que existem centenas de obras e ao mesmo tempo campo em que as conclusões são bastante provisórias, a criatividade tem merecido atenção de muitas especialistas e não só de psicólogos. Os resultados disponíveis até o momento começam a apontar para uma ligação forte entre criatividade e inteligência, desde que não se tome esta última apenas pela medida de quociente intelectual. Razão pela qual a literatura existente propõe uma revisão da noção geral de inteligência.

Como foi visto no capítulo I, a classificação de Guilford em pensamento convergente e pensamento divergente é a mais utili-

(129) A própria definição de criatividade apresenta divergência entre os vários autores. Moles define *criatividade* como sendo: "Aptidão do espírito para reorganizar os elementos do campo de percepção de um modo original e suscetível de ensejar operações num campo fenomenal qualquer". Cf. Abraham Antoine MOLES, *A Criação Científica*, SP, Perspectiva, 1971.

zada pelos autores. Pergunta-se hoje que, se a criatividade é um modo de funcionamento da mente, como os testes de criatividade parecem indicar, se não se poderia treinar o pensamento divergente assim como normalmente já se treina o pensamento convergente. Isto é, pode-se ensinar a ser criativo?⁽¹³⁰⁾ Tudo se encontra em lenta e laboriosa pesquisa, mas os resultados parecem permitir a resposta afirmativa. Fala-se em elaborar projetos de ensino que propiciem a originalidade, a fluência, a flexibilidade, a reconstrução, etc.: em reintroduzir na classe a complexidade do real, "*preservando modos diferentes de se lhe aproximar*".⁽¹³¹⁾

A análise do comportamento criativo ainda engatinha, embora muito já se tenha escrito. Os fatores referentes a este tipo de comportamento não constituem uma mesma atividade intelectual, procura-se correlação entre os fatores, e constituem-se como uma realidade que ainda escapa, em muitos aspectos, à evidência experimental.⁽¹³²⁾

Mas é curioso notar que um dos aspectos mais estudados é justamente o que nos interessa de perto, qual seja o da ligação da criatividade com o pensamento inteligente. A esse respeito, considera-se que "*a produção criativa depende da cognição e mais ainda das habilidades cognitivas, mas um alto potencial cognitivo, apenas, não faz o indivíduo criativo*".⁽¹³³⁾ Muitas pesquisas têm mostrado que o modo do funcionamento cognitivo desempenha papel importante na vida global da criança.⁽¹³⁴⁾

(130) Alain BEAUDOT, A Criatividade na Escola, SP, Companhia Editora Nacional, 1976, p.112.

(131) Idem, p.113.

(132) Rose Marie Maron da CUNHA, Criatividade e Processos Mentais, Petrópolis, Edit. Vozes, 1977, p.54.

(133) Idem, ibidem.

(134) Maria Helena NOVAES, Psicologia da Criatividade, 4.^a ed., Petrópolis, Editora Vozes, 1977, p.56-64.

Com relação à teoria de Jean Piaget há uma publicação estreitamente ligada ao tema. Laurence Rieben, da Universidade de Genebra, em obra recente, ⁽¹³⁵⁾ depois de sintetizar a situação dos estudos sobre a criatividade (onde reconhece que são principalmente os americanos que se têm dedicado ao campo), relata pesquisas feitas em Genebra que apontam para a hipótese de que a aparição das operações concretas poderia modificar quantitativa-mente e qualitativamente a criatividade. ⁽¹³⁶⁾

Para os estudos empreendidos, Rieben afirma que apoiou-se nas provas piagetianas como ponto de referência para o estudo da criatividade, porque as provas operatórias são de grande riqueza e não se limitam ao estudo da razão. Parece haver uma relação de subordinação da criatividade à operatividade no momento da aparição das operações concretas: é uma das conclusões principais de suas pesquisas. Considera que seus resultados não se opõem à uma interpretação que se apoiaria sobre a relação de dependência entre a imagem e a operação, descrita por Piaget e Inhelder. Mas a natureza dessa dependência ainda não se conhece precisamente. Para Rieben:

L'influence de l'opérativité n'agirait pas de manière spécifique, c'est-à-dire qu'il n'y aurait pas de relation entre l'acquisition de certaines notions en particulier et les résultats aux épreuves de créativité, mais tout se passerait comme si les caractéristiques générales de fonctionnement de la pensée opératoire, principalement sa mobilité, jouaient un rôle facilitateur. (137)

(135) Laurence RIEBEN, *Intelligence et Pensée Créative*, Paris, Delechaux et Niestlé, Éditeurs, 1978, 162p.

(136) *Op. cit.*, p.117.

(137) *Op. cit.*, p.102.

Em resumo, os estudos piagetianos têm mostrado que as mudanças nas respostas criativas estão ligadas mais que tudo ao desenvolvimento cognitivo. *"L'important est d'avoir montré qu'il n'est pas une donnée statique mais qu'il évolue plutôt en fonction du développement de la pensée que de l'âge chronologique"*.⁽¹³⁸⁾ Embora as pesquisas relatadas se atenham à passagem do período pré-operatório para o operatório, elas têm o mérito de mostrar a necessidade de que se proceda a pesquisas sistemáticas no domínio da criatividade.

No Brasil, temos muito pouco material disponível que possa servir de base para uma *"pedagogia da divergência"*,⁽¹³⁹⁾ que evita o bloqueio da criatividade.⁽¹⁴⁰⁾

"É preciso encontrar uma didática evolutiva que leve em conta o nível de desenvolvimento do estudante. Tal didática deve ser vinculada às etapas sucessivas alcançadas pela criança e adolescente ...".⁽¹⁴¹⁾

(138) Idem, p.109.

(139) A expressão é de Landsheere. Cf. Maria Helena NOVAES, 4.^a ed., *Psicologia da Criatividade*. Petrópolis, Edit. Vozes, 1977, p.73.

(140) Na verdade, o tema é ao mesmo tempo fascinante e complexo. A tese de doutoramento de Maria Zita Figueiredo GÉRA intitulada *Criatividade em crianças carentes culturais*, isolou dois elementos para pesquisa — fluência e originalidade — dada a dificuldade de um estudo científico de todos os elementos.

Há um estudo interessante para nortear experiências práticas. Trata-se do relato de uma experiência realizada por Ana Mae Barbosa onde o objetivo de habilidade mental foi a fluência, exercitando o pensamento visual no sentido de captar o maior número possível de categorias de ação. Os critérios de avaliação dos trabalhos não foram baseados na estética, mas na ciência da criatividade. São os seguintes: inusualidade (em relação às normas pré-estabelecidas); propriedade (em relação ao contexto) e transformação (em relação à mecanização de materiais e sistemas). Cf. 4º capítulo de Ana Mae BARBOSA, *Teoria e Prática da Educação Artística*, 2.^a, SP, Editora Cultrix, 1978.

(141) Amélia Domingues de CASTRO, *Piaget e a Didática*, SP, Edição Saraiva, 1974, p.14.

Embora o campo da criatividade apresente ainda tantas dúvidas e resista ao tratamento experimental por envolver muitos fatores, o que se tem conquistado até o momento vem reforçar o ponto de vista do segundo grupo de teorias que vêm a educação artística como um meio de informar o real, ou, dito de outra forma, que vêm a arte como uma atividade que envolve também a inteligência e não apenas as emoções e os sentimentos.

1.2.2.8. Implicações sociais

É impossível uma arte genuína que não seja social. A a-socialidade condená-la-ia a não ser arte. Mas pode-se pensar uma educação artística que não seja social. E isto preocupa. A obra de arte é social embora isto não signifique uma relação mecânica entre o artista e a sociedade. A consciência artística é profundamente articulada com a sociedade: esta age sobre aquela através de mecanismos profundos e nem sempre imediatos.

Em qualquer âmbito da educação artística a ligação com a sociedade é indispensável, seja ensinando apreciação ou orientando atividades: as prioridades reclamadas pela sociedade hão de ser reconhecidas pelo orientador do programa de arte.

Ademais é de se lembrar a importância de se considerar o processo de divisão da sociedade em categorias (estamentos e classes) e os reflexos dessa divisão sobre a produção artística(arte) e sobre a concepção artística (ideologia).

Os dilemas que este problema causa a nível individual e as rotas de superação das tensões daí advindas constituem grave desafio que a teoria revolucionária busca conhecer e solucionar.

A nós cabe apontar sua existência para não quedarmos numa posição de leda ingenuidade. Seja como for, porém, é esta uma condicionante do trabalho e até da reflexão em arte-educação e como tal deve ser considerada.

As pedagogias não diretivas têm procurado descobrir a força intrínseca que o aspecto escolar pode exercer para a transformação do social mas têm falhado na tarefa: tratam de mudar o indivíduo sem tocar na ordem do mundo.⁽¹⁴²⁾ Convém lembrar que não se trata de ignorar a contribuição dos não diretivistas mas de ultrapassá-los. Desprezar tudo o que lembre as lutas de classes e considerar que as únicas lutas são as de gerações leva à lei da selva, ao *reino da raposa livre no galinheiro livre*⁽¹⁴³⁾, pois também nos grupos de jovens a livre concorrência chega aos resultados do capitalismo dos adultos.⁽¹⁴⁴⁾

Cada vez mais se aceita que é na transformação dos conteúdos ensinados que se pode estabelecer relações de um novo tipo no âmbito escolar.⁽¹⁴⁵⁾ O ensino de arte haverá de chamar a atenção do estudante para o permanente papel transformador que as criações artísticas desempenham na história humana. É preciso saber ver que:

Aqueles que determinaram mudanças radicais no pensamento e na ação são os que assimilaram mais profundamente a cultura existente; não rejeitaram as obras, mas penetraram até aos elementos revolucionários, inclusos nessas obras.⁽¹⁴⁶⁾

(142) Cf. Georges SNYDERS, *Para onde vão as Pedagogias Não-Directivas?*, Lisboa, Moraes Editores, 1974, 365p.

(143) Idem, p.241.

(144) Idem, p.238.

(145) Georges SNYDERS, op. cit., p. 311-343.

(146) Idem, p.340.

E geralmente são escamoteados esses elementos revolucionários contidos na obra de arte para apresentá-la como ilustração dos períodos históricos desprovida de sua força transformadora e fundamente arraigada na vida social. Isto se deve, entre outras causas, ao fato de que:

a formação da sensibilidade, a experiência de formas novas, a confrontação e a crítica de conteúdos diversos contribuem para o desenvolvimento da personalidade e, por isso mesmo, têm efeitos políticos. (147)

Educar com novos conteúdos e apontar a história humana como um constante movimento de transformação do aqui e agora. Mas Otávio Paz⁽¹⁴⁸⁾, por exemplo, já chamou os tempos atuais de "fim do período revolucionário do Ocidente" porque a própria idéia de Revolução tem seu fundamento em crise que é a concepção linear do tempo e da história. As mudanças (Rússia, Cuba, China) desmentem as previsões da teoria: deram-se em lugares diferentes, envolvendo classes e forças sociais diferentes e apresentando resultados diferentes:

Tanto uns quanto os outros, episódios e atores, desmentem o texto da peça. Escrevem outro texto — inventam-no. A história se torna improvisação. Fim do discurso e da legibilidade racional. (149)

Paz demonstra que a teoria da luta de classes não é falsa, porém insuficiente para explicar os problemas contemporâneos.⁽¹⁵⁰⁾ Reconhece muita vitalidade nas revoltas da juventude

(147) Idem, ibidem.

(148) Otávio PAZ, *Conjunções e Disjunções*, SP, Editora Perspectiva, 1979, 136p.

(149) Idem, p.125.

(150) Idem, p.131.

e acena com um tempo novo, uma revolta (o tempo que retorna) que poderá ser muito bom:

Se a rebelião contemporânea (...) não se dissipar numa sucessão de algazarras ou não degenerar em sistemas autoritários e fechados, se articular sua paixão na imaginação poética, no sentido mais livre e amplo da palavra poesia ... (151)

Para os fins de nosso estudo, resta dizer que compreender a arte na educação em ligação estreita com o que acontece na sociedade, aproximá-la do que se faz fora da escola, eliminando as práticas retrógradas e considerando-a como uma forma de estudo e de entendimento da história humana pode levar a eliminar o fosso existente entre o conservadorismo da instituição escolar e a mudança que a juventude reclama. A arte pela arte, conduzindo a práticas interessantes para ocupar as horas de lazer, é uma abordagem para a arte-educação que em última análise é anti-humana, na medida em que impede seres humanos de perceber as rotas de superação de sua condição concreta.

O segundo grupo de teorias em arte-educação — arte como "informante" do real — procura estabelecer a ligação entre arte e sociedade, vendo as manifestações artísticas como formas de especulação sobre a realidade em nada inferiores ou superiores, do ponto de vista gnosiológico, às outras formas mais estudadas e valorizadas, tais como a matemática, a ciência etc.

(151) Otávio PAZ, *Conjunções e Disjunções*, SP, Editora Perspectiva, 1979, 133p.

1.3. Considerações sobre a classificação proposta

Convém evitar qualquer colocação maniqueísta e procurar encaixar as diversas teorias em "formas" teóricas. O que se pretendeu com a classificação proposta foi, a partir de uma idéia básica — a de que a arte é apenas uma intuição sensível e situa-se no terreno da inspiração *ou* de que é uma entre outras atividades cognoscitivas, passível de ser estudada cientificamente, já que informa o real — explorar as decorrências educacionais de tais enfoques, articulando-as com as idéias mais gerais apresentadas no primeiro capítulo e que nos davam conta de divergências filosóficas sérias entre os dois pontos de vista.

De modo geral, os aspectos apresentados dentro de cada um dos grupos de teorias revelam as linhas mestras da posição filosófica subjacente, isto é, as teorias de arte-educação podem ser "descobertas" através dos aspectos abordados em cada um dos grupos, isto é, pode-se descobrir seus pressupostos filosóficos.

As metodologias específicas de sala de aula no ensino de arte alteram-se radicalmente dependendo de se tomar uma ou outra abordagem — é o que nosso estudo têm-nos sugerido.

2. A articulação das teorias de arte-educação com a prática escolar

O estudo que acaba de se realizar dá algumas coordenadas básicas sobre a arte-educação e nos leva às seguintes indagações: Quais são as idéias subjacentes à prática de nossas escolas? O que se está fazendo nas aulas de Educação Artística? O

que essas teorias têm de concreto nas escolas? Qual a função que vem tendo a arte no âmbito escolar?

A resposta a estas questões demanda pesquisas e pouco se faz pesquisa sobre educação artística no Brasil. Trata-se de um campo que reclama cuidado e atenção urgentes e pouco cuidado e atenção se lhe dá.

A título de pesquisa meramente exploratória realizamos um levantamento a respeito da situação da Educação Artística nas escolas particulares e públicas da cidade de Piracicaba, São Paulo, cujos resultados passamos a relatar a seguir.

CAPÍTULO III

A INTELLECTUALIDADE DA ARTE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR:

LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIO.

Visando conhecer o problema da Educação Artística do ponto de vista da educação oferecida pela rede particular e oficial de ensino decidimo-nos por realizar uma pesquisa exploratória com os professores de referidas escolas que nos permitisse colher alguns elementos significativos da realidade do ensino artístico. Para tal levantamento tivemos em vista os objetivos:

. Identificar o papel que a arte vem desempenhando nas classes de 5.^a a 8.^a séries de 1º grau nas escolas públicas e particulares da cidade de Piracicaba, S.P.

. Verificar as principais características metodológicas da educação artística oferecida nas séries de 5.^a a 8.^a de referidas escolas.

. verificar a relação entre objetivos e métodos no ensino de arte.

. detectar os problemas básicos da atual prática artística nas séries de 5.^a a 8.^a do 1º grau, nas escolas públicas e particulares de Piracicaba, S.P.

1. Metodologia do trabalho

1.1. Extensão da amostra

O universo considerado nesta pesquisa exploratória foi constituído por professores de ensino particular e público de 5.^a a 8.^a série do 1º grau, no ano letivo de 1981, da cidade de Piracicaba, S.P.

1.1.1. O trabalho de pesquisa

Na fase de planejamento da pesquisa fizemos um levantamento junto à Delegacia de Ensino de Piracicaba com o fim de obtermos dados referentes a:

. número de escolas públicas com classes de 5.^a a 8.^a séries do 1º grau.

. número de escolas particulares com classes de 5.^a a 8.^a séries do 1º grau.

De posse de tais dados, procedemos ao sorteio das escolas que seriam procuradas, sendo que todos os professores de Arte de cada escola seriam entrevistados.

1.2. Procedimentos

A amostra ficou composta de 25 professores da rede oficial de ensino, que lecionam em 24 das 33 escolas públicas da ci

dade. Dessas 24 escolas, 16 contam com um professor de Educação Artística e 8 escolas com 2 professores.

A amostra ficou composta também de 4 professores de 4 das 6 escolas particulares da cidade que oferecem o 1º grau completo. Das 4 escolas, 2 possuem apenas um professor de Educação Artística e 2 contam com 2 professores. Das 6 escolas particulares que oferecem o 1º grau completo, 3 pertencem ao SESI. Das 4 escolas ouvidas, uma pertence ao SESI.

Essa amostra foi escolhida tendo em vista os recursos humanos de que dispúnhamos e que tornavam inviável a aplicação do instrumento a todos os professores da rede. No entanto, embora não tenha sido possível cobrir todo o universo trabalhamos com números significativos. Mesmo sem aplicar o cálculo para conhecimento do coeficiente de significância, esta salta aos olhos pelo dado puro e simples de se ter tomado uma amostra onde o número de escolas corresponde a 73% do total, e, nestas, o número de professores pesquisados equivale a 78% do total.

1.3. Instrumento

O instrumento utilizado foi um questionário que constou de perguntas fechadas e abertas, englobando vários itens⁽¹⁾ sobre os seguintes aspectos:

- . dados pessoais
- . cursos
- . hábitos culturais

(1) Anexo nº 2.

- . trabalho
- . objetivos
- . programa
- . desenho e pintura
- . avaliação
- . livro didático
- . formação em arte
- . mudanças no ensino de arte

1.3.1. Escala de Hutchinson

Para determinar a posição dos sujeitos na estrutura social utilizamos as informações constantes no item *dados pessoais*.

A posição dos sujeitos na estrutura social foi determinada de acordo com a escala ocupacional conforme a variável prestígio da ocupação, mediante uma versão modificada da escala de prestígio de Hutchinson, ⁽²⁾ obedecendo aos seguintes níveis adiante especificados, fazendo-se a correspondência de acordo com a profissão do cabeça do casal.

(2) B. HUTCHINSON, Mobilidade e Trabalho apud Newton Cesar BALZAN, "Escola Pública- Falência do Ensino de 1º grau e Inoperância ao nível de 2º grau: expectativas em relação à metodologia do ensino". Texto mimeografado, UNICAMP, Faculdade de Educação, 1980.

níveis	OCUPAÇÕES
1	Altos cargos políticos e administrativos, Proprietários de grandes empresas e Assemelhados;
2	Profissões liberais, Cargos de Gerência ou Direção, Proprietários de Empresas Tamanho Médio;
3	Supervisão de Inspeção de Ocupações não manuais, Proprietários de pequenas empresas comerciais ou industriais;
4	Ocupações não manuais de rotina e assemelhados;
5	Supervisão de trabalho manual;
6	Ocupações manuais especializadas e assemelhadas;
7	Ocupações manuais não especializadas.

1.4. Aplicação do instrumento

Para a aplicação do instrumento junto aos professores contou-se com a colaboração dos alunos licenciandos do curso de Educação Artística da Universidade Metodista de Piracicaba, S.P. A preparação dos aplicadores consistiu de várias sessões onde se discutiram os itens constantes do instrumento para que tivessem desenvoltura no esclarecimento de dúvidas que porventura os professores de arte apresentassem em relação ao referido instrumento. A recomendação mais importante foi a de que deixassem os professores à vontade, inclusive sem limite de tempo e que o es-

clarecimento se ativesse apenas à elucidação dos quesitos, jamais sugerindo respostas.

2. Análise dos dados brutos

2.1. Apresentação dos dados brutos

Ainda que se trate de uma simples pesquisa exploratória, seria de se perguntar o porquê da não expressão dos resultados em termos de porcentagem simples. Abrimos mão deliberadamente de tal procedimento dado o reduzido número de sujeitos que constituem o trabalho, o que não quer dizer que não seja significativo, pois, como foi mostrado anteriormente, este número tem um alto grau de representatividade em relação ao universo considerado, ainda que seja pequeno em termos absolutos.

Os dados relativos aos professores de escolas particulares e públicas foram agrupados porque não foram observadas diferenças significativas entre seus resultados.

2.1.1. Posição dos sujeitos na estrutura social

Para determinar o nível sócio-econômico utilizou-se a informação relativa à ocupação do cônjuge, no caso da professora casada, e do pai, no caso da solteira, ou do próprio professor, no caso de ser do sexo masculino, por ser considerado cabeça do casal.

Para a classificação referida utilizou-se a hierarquia

de Hutchinson, já indicada, resultando as seguintes correspondências:

Nível ocupacional	nºs absolutos
1	-
2	7
3	20
4	-
5	1
6	1
T o t a l	29

Com relação ao nível sócio-econômico, como se pode ver pelo quadro apresentado, a grande maioria dos professores situa-se no nível 3, que é o nível onde se localiza a profissão de professor com formação universitária. Exceto alguns casos em que o cônjuge tem profissão liberal ou o pai tem empresa de tamanho médio, a grande maioria fica no nível 3. Há também no quadro um sujeito no nível 5 (desempenha ocupação manual especializada) e um caso no nível 6 (desempenha ocupação manual não especializada). Tal categorização se fez porque nosso critério ao elaborar esta hierarquia foi classificar as ocupações em função da profissão do cabeça do casal, já que a categorização em função da profissão de professor já estava óbvia desde o início.

2.1.2. Formação profissional e hábitos culturais

Há alguns anos atrás dizia-se que os problemas da Educação Artística eram devidos em grande parte à inexistência de professores especializados, devidamente habilitados.

Em nossa amostra é uma causa que não pode ser mais invocada, conforme mostraram os resultados de nosso levantamento. Dos 29 professores entrevistados, 21 declararam ter cursado Educação Artística, 5 declararam ter feito curso superior, mas não especificaram qual, e 2 não responderam, um fez apenas a complementação em Educação Artística. Cf. quadro 1, anexo 3.

A qualidade desses cursos porém tem sido questionada pelos professores: 12 professores declararam-se insatisfeitos com o que a Faculdade lhes ofereceu, considerando que o curso foi deficiente (7); ou muito teórico com pouca aplicabilidade (3), sendo que dois sujeitos atribuem a insatisfação a falhas pessoais. Há 17 professores que se declaram satisfeitos com o curso recebido, considerando que forneceu "base e visão" ou que o corpo docente foi bom. Quadros 2, 3a e 3b, anexo 3.

Apenas 5 dos 25 professores das escolas públicas frequentam atualmente algum tipo de curso, o mesmo não ocorrendo com os professores das escolas particulares, onde todos declararam não frequentar cursos de qualquer espécie. Os cursos frequentados são: Conservatórios (2), especialização em pré-escola (1); Pedagogia (1); pós-graduação (1). Quadros 4 e 5, anexo 3.

Embora a grande maioria dos professores não frequente cursos atualmente, 19 dos 29 entrevistados declararam ter condições de atualização na área movidos por interesse ou necessidade. Quadros 6, 7a, 7b; anexo 4.

Não deixa de ser meritória esta afirmação se considerarmos o número de horas semanais de trabalho a que estão submetidos referidos professores: 3 trabalham até 15 horas, 5 trabalham até 26 horas, 10 trabalham até 40 horas, 10 trabalham até 44 horas e 1 trabalha 57 horas semanais. Quadro 8, anexo 4.

Entre os cursos frequentados anteriormente pelos sujeitos (e foi solicitado que registrassem todo e qualquer curso) a variedade é bem grande, havendo destaque para os cursos de piano (6); Pedagogia (8); Desenho e Pintura (12); Trabalhos manuais (costura, bordado, culinária, corte e costura etc.) (11). Houve apenas um sujeito que declarou a realização periódica de cursos de extensão universitária, tais como: "Especialização em Criatividade na Escola", "Curso de História da Arte Brasileira" etc. Quadro 9, anexo 5.

A grande maioria dos sujeitos é casada (19), sendo que os solteiros são em número de 7. Entre os casados, predominam as famílias com 2 filhos (8), seguindo-se com 3 filhos (2) e com 4 filhos (2). Quadros 10 e 11, anexo 5.

Dentre os 29 entrevistados, 6 trabalham como professores de Educação Artística há 5 anos, 4 professores trabalham há 2 anos, e para 8, 9 e 10 anos de magistério temos 3 casos para cada categoria. O tempo de serviço é irregular, como se pode ver pelo quadro 12, anexo 5. Embora haja caso de professores com muito tempo de serviço (23 anos) a grande maioria situa-se a partir da criação do curso de Educação Artística em nível superior (1973). Quadro 12, anexo 5.

2.1.3. Hábitos Culturais

A grande maioria dos sujeitos informa-se sobre os problemas brasileiros através da leitura de jornais e revistas de informação e assiste pouco à televisão, como adiante se verá. Os jornais e as revistas de informação constituem o tipo de leitura preferido predominando sobre a leitura de livros de estudo ou romances. Quadro 13, anexo 6.

Perguntados sobre as preferências com relação a cinema, teatro, concertos, exposições, galerias de arte e televisão, a preferência para o campo das artes plásticas ficou evidente por parte dos professores. Esta preferência evidenciou-se em vários momentos do levantamento como se poderá verificar a seguir.

Diante das categorias *sempre*, *às vezes* e *nunca* relacionadas a frequência a cinema, teatro, concertos, exposições e galerias de arte e televisão, a única atividade que recebeu alta participação (*sempre*) foi a de exposições e galerias de arte. As demais receberam maioria na categoria *às vezes*. Três declararam nunca frequentar cinemas, três não frequentam nunca teatro e surpreendentemente 6 dos 29 professores entrevistados nunca vão a concertos. Quadro 14, anexo 6. Se pensarmos que não são professores de quaisquer outras disciplinas, mas de Arte, e que, de acordo com a legislação, são responsáveis também pela expressão musical, perceberemos o quanto este dado nos fornece de reflexão.

A assistência à televisão não se constitui numa atividade muito frequente, o que talvez seja explicável pelo elevado número de aulas ministradas (em levantamento realizado com nossas alunas do curso de Educação Artística, descobrimos que há grande

incidência de assistência à televisão entre elas porque há tempo ocioso).

2.1.4. Aspectos da área de Educação Artística no Currículo escolar

Embora a Educação Artística, por orientação dos órgãos competentes de ensino, inclua três tipos de expressão (plástica, musical e corporal), a grande maioria dos professores, tanto das escolas públicas quanto das particulares, identifica-se mais com o campo das artes plásticas e do artesanato (26 declararam preferência pelo campo de artes plásticas e 17 pelo do artesanato), o que deixa aventar a hipótese de as artes plásticas estarem sendo confundidas com o artesanato ou dele aproximadas. As artes industriais receberam preferência de um número significativo de professores (15) o que faz também supor que as programações não tenham unidade na linha metodológica e que tais atividades possam ser incluídas ao sabor das circunstâncias (ensinar os alunos a confeccionarem o "nô macramê" para obter suportes de vasos é considerada atividade de artes industriais e incluída porque o aluno manifesta interesse).

O campo da Música recebeu preferência de 11 professores, seguindo-se-lhe teatro com 9 e literatura com 5. Quadro 15, anexo 6.

Solicitados a responder sobre o(s) campo(s) ao(s) qual(is) dedicam maior tempo do programa, a maioria dos sujeitos assinalou o das Artes Plásticas e do Artesanato, o que reforça a possibilidade aventada acima. Vinte e sete professores assinalaram Artes Plásticas, 15 assinalaram o Artesanato, seguindo-se Ar

tes Industriais e Música com 10 e Expressão corporal com 6. Quadro 16, anexo 6.

2.1.4.1. Polivalência

Exige-se que o professor de Educação Artística seja polivalente, integrando os vários tipos de expressão artística. A maioria dos professores entrevistados declarou-se contrária a essa exigência (20) enquanto que 8 consideraram-na certa. Quadro 17, anexo 7. O argumento predominante para a posição contrária à polivalência foi o de que cada professor deve ser especializado numa área específica (14); mas outros consideraram que o pouco tempo de aula impede a efetivação da medida (4). Dos 8 professores favoráveis à polivalência, 4 aprovam-na porque é necessário integrar as expressões, um vê o trabalho mais facilitado e um concorda porque o currículo exige. Quadros 18a e 18b. Anexo 7.

Um dos sujeitos entrevistados, que assinalou ser contra a polivalência, redigiu por conta própria várias laudas argumentando contra tal medida, considerando que a Educação Artística é uma "atividade cheia de falhas, insegura, que engatinha, agonizando". E propõe uma volta à antiga divisão curricular que separava o Desenho das Artes e Música, divisão abandonada como "medida de economia, pois é muito melhor pagar um só professor do que três".

2.1.5. Livro didático e Guias Curriculares

O problema do livro didático e dos Guias Curriculares foi incluído neste levantamento visto nosso alto interesse em conhecer sua aceitação nas escolas, dada a inexistência de informações seguras a respeito.

A grande maioria declarou não utilizar livros didáticos (23), sendo que apenas 6 professores (todos de escolas públicas) fazem uso deles. Quadro 19, anexo 7. Este dado oferece um problema: informações verbais de nossas alunas estagiárias dão-nos conta de que, embora não seja solicitado ao aluno que adquira o livro-texto, os professores fazem uso freqüente de tal material, orientando muitas de suas aulas por sugestões ali contidas.

Com relação aos Guias Curriculares, 19 dos 25 professores da rede estadual deles se utilizam, embora o tipo de ajuda fornecido por este material não chegue a satisfazer. Quadros 20 e 21, anexo 8.

2.1.6. A Avaliação em Educação Artística

De modo geral, os professores se declaram contrários à determinação de a Educação Artística não ter força de promover ou reter o aluno. Quadro 22, anexo 8. Embora a nota seja dada, não tem qualquer força para promoção: 21 professores discordam dessa situação porque consideram que o aluno acaba desvalorizando a área (8), ou porque consideram que é uma matéria como qualquer outra e, sendo assim, deve ser tratada como tal (7). Apenas 8 dos 29 professores são a favor da medida de não se atribuírem

notas com o fim de promoção ou retenção e os motivos alegados são o de que a valorização artística é subjetiva (4), e que do modo atual desenvolve-se a responsabilidade (2), já que a nota não é o mais importante (1). Quadros 23 e 24, anexo 8.

2.1.7. Os Objetivos da Educação Artística

O objetivo mais citado pelos entrevistados foi o do desenvolvimento da criatividade (16), seguindo-se o de desenvolver o gosto pelas artes (12), Socialização (10), Auto-expressão (9), Auto-confiança (8), Coordenação motora (4), Domínio de técnicas (4), Senso crítico (3). Quadro 25, anexo 9.

Houve um professor entrevistado que declarou que a maior ajuda que os Guias Curriculares fornecem é com relação à redação de objetivos(!). A inadequada relação entre objetivos e métodos de ensino faz-se sentir na Educação Artística como se poderá verificar pelo item seguinte.

2.1.8. Métodos utilizados

As respostas a este item nos fornecem dados para muita reflexão. O método mais largamente utilizado é o do desenho geométrico (27 dos 29 professores), seguido de perto pelo desenho decorativo (25) e pelos estudos de luz e sombra (25). O método da livre auto-expressão tem bastante aceitação (21) assim como o de proposição de tema (21). Mas há outros métodos também com bastante frequência, como o do desenho de observação de figuras

humanas (19); desenho de observação de flores e objetos (17); processos de ampliação (quadricular a figura e ampliá-la) com 18; aprofundamento de habilidades (uma só técnica e um só material e aprofundá-los por várias aulas) com 18. Os desenhos prontos mimeografados foram assinalados por 8 professores, o que comprova que não são utilizados apenas no curso primário. Quadro 26, anexo 9.

2.1.9. Problemas e Soluções para a área

Com relação aos problemas da área houve uma ligeira diferença entre os professores das escolas públicas e particulares. Os entrevistados das escolas públicas consideram que os maiores problemas da área são a falta de salas adequadas (16) e a falta de material (13). Mas há ainda muitos outros problemas registrados como o pouco tempo (poucas aulas) dedicado à Educação Artística (7); a desvalorização da área (6); a polivalência exigida do professor (5); a falta de colaboração dos professores de outras áreas e da direção da escola (5); a Faculdade falha (4); a condição econômica dos alunos (3); a falta de nota (3); o salário irrisório (2), etc. Quadro 27a, anexo 10.

Nas escolas particulares o problema de salas e material não é tão grande quanto nas escolas públicas. Não obstante, a área apresenta os mesmos impasses das escolas públicas, como a desvalorização da área e a Faculdade falha que não forneceu a instrumentação necessária para o exercício profissional. Quadro 27b, anexo 10.

Com relação às soluções, as propostas são semelhantes

nos dois grupos: propõe-se que os professores sejam especializados em determinado campo artístico (12); que a concepção de pais e de professores de outras áreas seja mudada (8), que se criem salas próprias (4); que seja aumentado o número de aulas (3); que haja nota (2); que haja maior apoio administrativo (2); que seja melhorado o ensino da Faculdade (2); que seja traçado um projeto para o desenvolvimento (2); que mude tudo, o que depende de outras mudanças (1). Quadro 28, anexo 10.

3. Interpretação dos dados obtidos

Os dados que acabaram de ser apresentados oferecem motivo para muita reflexão e preocupação com relação à função que a arte vem desempenhando no contexto escolar. Senão vejamos:

3.1. Função da arte no âmbito escolar

Para se precisar a função da arte na escola seria necessário que nos perguntássemos que campo artístico tem sido explorado em sala de aula. Os dados mostram que as artes plásticas ou visuais têm sido privilegiadas: tanto perguntados sobre o campo em que se sentem mais à vontade, quanto sobre o campo ao qual dedicam maior tempo do programa, houve predominância de artes plásticas. Mas também foi grande a preferência pelo campo do artesanato, o que sugere a aproximação de um com o outro. Mas em que consistiria esta aproximação? Como já dissemos, o artista é um artesão — usa as mãos para produzir objetos artísticos.

Há pintores e escultores que são chamados de artesãos (quando seu trabalho é considerado "popular", "menor", "folclórico") e há pintores e escultores que não recebem a etiqueta.

Mukarovsky mostrou, analisando a sociedade contemporânea, que a transição entre a arte e a esfera extra-artística e inclusive extra-estética é tão pouco distinguível e de comprovação tão complicada que uma delimitação precisa é ilusória: *"no es posible determinar de una vez por todas lo que es arte y lo que no lo es"*.⁽³⁾ Evidentemente, se a arte não é uma esfera à parte das outras, torna-se impossível estabelecer limites ou critérios rigorosos que distingam a arte do que está fora dela.

Mas há funções diferentes desempenhadas pelas diferentes atividades artísticas. Eisner mostrou⁽⁴⁾ que uma obra de arte apresenta "feelings" (no sentido lato, qualquer coisa que pode ser sentida) para nossa compreensão e que o que é artisticamente bom é aquilo que articula e apresenta sentimento ao nosso entendimento.

A função de um objeto artístico, provocando prazer, espanto, medo, reflexão, etc. em quem o observa e faz dele a "leitura" é sempre a de comunicar, queira ou não, quem o tenha feito e expressado. Comunicação e Expressão: duas faces do problema — o objeto expressado extrapola as intenções de seu criador, na medida em que a mensagem transmitida pode produzir uma série de estados de espírito em quem o contempla, ganhando novas significações além daquelas que o artista quis exprimir.

(3) Jan MUKAROVSKY, Escritos de Estética y Semiótica Del Arte, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1975, p.51.

(4) Elliot W. EISNER, Educating Artistic Vision, New York, The Macmillan Company, 1972.

A partir do momento em que os objetos vão perdendo sua força de comunicação, vão ganhando características de estereotipia e se tornando trabalhos manuais mecânicos, desprovidos de qualquer intencionalidade, a não ser a de servir a algum fim prático ou utilitário e por causa disto parece não haver necessidade de que tenha dimensão estética, ou melhor, ganham características de arte "kitsch". (5)

Quando o trabalho artístico perde características de exploração, pesquisa, descoberta, esforço para expressar as percepções de forma comunicável e se torna um trabalho repetitivo, elaborador de objetos "interessantes", recebe o nome de artesanato. O folheto de divulgação da Semana de Arte e Ensino, ocorrido na Universidade de São Paulo em Setembro de 1980, diz:

O mais contraditório é que, produzidos sob a influência do discutível conceito de liberdade de expressão, esses trabalhos que adornam a escola são todos iguais. Há uma terrível uniformidade na "Arte escolar". Vemos as mesmas colagens de macarrão, esculturas de caixas de iogurte, desenhos em lixas ou desenhos raspados em toda exposição de arte infantil e em quase todas as escolas. Este estilo de arte escolar não tem nada a ver, não tem correspondência com a Arte contemporânea. (6)

Hã professores que, vendo as aulas de arte como uma for-

(5) Termo alemão que surgiu em Munique por volta de 1860 para definir uma categoria de gosto, ligada à sociedade de consumo e à opulência produzida pelo progresso técnico. Numa concepção mais profunda, pode ser considerado um estágio intermediário entre a criação artística e os produtos desprovidos de qualidades estéticas. Num sentido mais imediato, denota o falso antigo, a transferência de função de um objeto, a deformação das dimensões, o produto fabricado em série para vender a ilusão de objeto artístico ou extremamente útil, cf. Coleção Arte no Brasil, 2º volume, Editora Abril, p.1012.

(6) Folheto de divulgação do Departamento de Artes Plásticas, ECA, USP, escrito por Ana Mae Barbosa, 1980.

ma de profissionalização e considerando a falta de empregos na indústria ou mesmo a incapacidade de a escola preparar eficientemente para isso, voltam-se para os trabalhos de artesanato, confundidos com os antigos Trabalhos Manuais, com o objetivo de adotar os alunos para a confecção de objetos que possam ser vendidos em feiras, muitas vezes promovidas pelas próprias escolas.⁽⁷⁾

Outros professores ensinam técnicas artísticas sem qualquer preocupação maior de desenvolver uma atitude de pesquisa, compreensão e ação sobre a realidade social e psicológica em que vivem.

Em resumo, por arte têm sido entendidas as atividades plásticas e as de artesanato. A Música e a Expressão Corporal ou o Teatro pouco têm sido incluídas nas aulas de Educação Artística — recebem atenção quando o professor, individualmente considerado, tem requisitos pessoais por conta de alguma experiência particular que o habilitou àquelas artes.

Embora o professor de arte se empenhe em valorizar sua disciplina diante de alunos e professores, é forte a convicção de que a Educação Artística constitui "*momentos de relax para suportar o peso das outras disciplinas*".⁽⁸⁾

A arte feita na escola é totalmente separada da arte contemporânea. Uma professora entrevistada, que respondeu ao

(7) São geralmente professores muito conscienciosos e batalhadores, porque se empenham em dar algum tipo de trabalho que o aluno possa aproveitar. Não lhes está sendo dada oportunidade de pensar, refletir sobre seu trabalho. As condições oferecidas propiciam, pelo contrário, oportunidade de mediocrização do trabalho (ex.: tipo de treinamento que é dado — quando é dado; atribuição de todas e quaisquer tarefas manuais na escola ao professor de arte).

(8) Palavras de uma diretora de colégio de Piracicaba, em palestra havida na Universidade Metodista de Piracicaba em 5 de abril de 1978. Referida diretora foi convidada por ser considerada grande incentivadora da área.

nosso questionário, também fez questão de escrever à parte uma série de considerações sobre a Educação Artística, e manifestou estranheza com relação às várias perguntas sobre arte contemporânea, considerando-o, neste aspecto, como um questionário de "História da Arte", e que, se o interesse era conhecer a realidade da Educação Artística, tais perguntas não condiziam com o objetivo; e que se deveria procurar o professor de História da Arte, e não o de Educação Artística, para saber de arte contemporânea. Nada mais expressivo para indicar a total dicotomia entre o que se faz na escola e fora dela em termos de arte. Entre os demais entrevistados, muitos solicitaram às aplicadoras (nossas alunas) que respondessem por eles as questões sobre arte contemporânea, sendo que houve um caso em que o sujeito respondeu aos outros itens, entregou em branco a parte relativa à arte contemporânea, e pediu que a aplicadora colocasse o que quisesse.

Uma professora escreveu que um dos maiores problemas é que a área é considerada como recreação, onde só se usa o lápis de cor e o guache e, quando o professor tenta despertar a criatividade para os diversos campos artísticos, é mal entendido ou mal compreendido, não só pelos alunos, como também por alguns colegas e até pela direção.

A função da arte na escola permanece nebulosa para todos, inclusive para os próprios professores, que procuram defender sua área mas não têm domínio sobre os vários aspectos envolvidos na problemática, inclusive pela falta de tempo de estudo, reflexão e estímulos adequados. Com relação aos professores da rede estadual, existem os cursos de treinamento com a finalidade de sua reciclagem. Na área de Educação Artística tais cursos ainda não estão suficientemente definidos pelos órgãos competen-

tes, razão pela qual sua frequência é irregular: às vezes ocorrem, às vezes não.

O maior problema, entretanto, é a orientação que vem sendo dada a tais cursos de treinamento. Têm sido enfatizados "objetivos espirituais"⁽⁹⁾ da Educação Artística, que são bastante discutidos nas sessões de treinamento. Numa lista de 34 objetivos, destacamos: Objetivo 26 — *"Reconhecer que toda glória, poder e status são efêmeros e somente são válidos e duradouros se conquistados naturalmente, por uma consciência bem formada"*; objetivo 31 — *"Aceitar as dificuldades da vida, como treinamento para o fortalecimento espiritual que poderá transformar o mundo"*; objetivo 32 — *"Compreender que só Deus pode julgar a cada um e Ele, por ser infinito, sempre julga com amor infinito"*; objetivo 33 — *"Cantar louvores a Deus sem preocupação de técnica e perfeição, pois o importante é a manifestação do louvor através do canto"*.⁽¹⁰⁾

Nas sessões de treinamento também se reforça que ao professor de arte cabe o desenvolvimento das 5 expressões: oral, escrita, musical, plástica e corporal, *"tarefa árdua porém possível de ser levada a cabo eficientemente porque o conteúdo não é o mais importante e sim a expressão"*(!).

Também se reforça a idéia do desenvolvimento da livre expressão, lendo-se no folheto já referido:

(9) cf. folheto de Projeto de Ensino de Educação Artística e do Jornal EMA, 1º grau, 1981, Editora Vih-Ema, S. João Boa Vista. As professoras responsáveis pelo jornal EMA têm ministrado os cursos de treinamento e colaboraram na elaboração dos guias curriculares.

(10) Idem.

O professor de Educação Artística não é o responsável pelas festas escolares nem pelas aulas de geometria (que faz parte de uma ciência exata). Em Educação Artística o Professor não precisa usar régua, compasso, etc., pois trabalha com a livre expressão para promover o desenvolvimento harmônico do aluno.

Quando vemos um folheto que se intitula Projeto de Ensino de Educação Artística fazer tais afirmações, quando sabemos que está atingindo centenas de professores de arte (de acordo com uma correspondência que recebemos já atingiu mais de 1.000 professores e o treinamento já é feito há anos) é de lamentar o profundo divórcio entre os rumos da arte brasileira e o que se faz na escola em nome da arte. Arte brasileira e Educação Artística seguem paralelos, sem se cruzar, sem que um tome conhecimento do outro. Os programas mais arrojados chegam até ao estudo da Semana de Arte Moderna de 1922, geralmente no campo da literatura, nunca no das Artes Plásticas.

Mas é interessante notar que à época da realização da Semana de Arte Moderna em 1922 (S.P.), marco do modernismo brasileiro, e que significou a introdução da arte brasileira nas tendências internacionais de vanguarda (expressionismo, fauvismo etc.) as práticas escolares no tocante à arte continuavam ligadas ao ensino do desenho geométrico (enaltecido tanto pelas correntes liberais, que nele viam a preparação para a industrialização, quanto pelas correntes positivistas que reforçavam seu valor de disciplina moral na medida em que disciplinaria o pensamento)⁽¹¹⁾. Também persistia, a essa época, o ensino do desenho decorativo por influência do ensino da Academia de Belas Artes.⁽¹²⁾

(11) Ana Mae T. B. BARBOSA, *Arte-Educação no Brasil*, S.P., Editora Perspectiva, 1978, 132p.

(12) Idem, *ibidem*.

Embora Anita Malfati e Mário de Andrade se tivessem preocupado com a divulgação das idéias modernas sobre a arte infantil e ambos tenham desenvolvido experiências de valor enfatizando os benefícios da auto-expressão, tais idéias foram sendo incorporadas muito lentamente à prática escolar em larga escala e até hoje lutam por se impor. A própria legislação deixa entrever que entende ser a livre expressão, associada ao desenvolvimento da criatividade, uma das metas da Educação Artística. Mas, na verdade:

O velho culto da livre auto-expressão ainda existe nas escolas de arte mas já se exauriu completamente como um estímulo para a imaginação do estudante(...) Por uma dessas curiosas reviravoltas na arte moderna, a auto-expressão de hoje se tornou um dever social forçosamente imposto ao aluno pelo mestre, pelos pais e pelo público. (13)

Por uma dessas curiosas constatações que podem ser feitas na prática escolar, a auto-expressão é hoje uma das idéias mais discutidas e sugeridas para resolver os problemas da área de Educação Artística, o que significa desconhecer a evolução da arte brasileira desde 1922 até 1982. Significa desconhecer as mudanças sociais e políticas do país e como a evolução da arte brasileira tem sido influenciada por tais mudanças. Os próprios artistas modernistas tinham idéias contraditórias: o que os uniu foi um problema comum, que era o rompimento com o passado e, embora se fale muito deste movimento (e de fato foi um acontecimento importante para a história das artes brasileiras), dele resta

(13) Anton EHRENZWEIG, *A Ordem Oculta da Arte*, R.J., Zahar Edit., 1969, p.145.

ram apenas cinco nomes nas Artes Plásticas: Segall, Anita, Tarsila, Brecheret e Di Cavalcanti.⁽¹⁴⁾ A respeito da Semana de Arte Moderna diz o ensaísta e poeta Brandão:

Concordo em que 22 não deve ser esquecido, mas também não pode ser absolutizado. Depois da Semana houve a crise econômica de 1929, houve as revoluções de 30 e 32, houve Getúlio e a Segunda Guerra e houve principalmente a revolução tecnocrático-militar de 64, a que estamos particularmente atrelados. Somos de 64 e este é o marco de referência que nos serve. Por que devemos beber sociologicamente em 22?⁽¹⁵⁾

Depois de 22 houve nas artes plásticas a geração "intermediária" (Milton Dacosta, Djanira, Maria Leontina etc.), o neoconcretismo (Lígia Clark, Hélio Oiticica etc.), o tachismo (Manabu Mabe, Tomie Ohtake, Flávio Shirô, Iberê Camargo), a Nova Objetividade (Antonio Dias, Rubens Gerchman) para só citar os movimentos e nomes mais conhecidos.⁽¹⁶⁾ Assim, considera-se o modernismo como

Uma reação antiparnasiana, antiromântica e antinaturalista, que foi válida na época, mas hoje estamos necessitando acima de tudo de uma grande reação a nível político e social.⁽¹⁷⁾

(14) Cf. Ferreira GULLAR, "A Pesquisa da contemporaneidade", Dicionário das Artes Plásticas no Brasil de Roberto Pontual, RJ, Civilizaç. Brasil, 1969.

(15) Carlos Rodrigues BRANDÃO, "A 'Semana' faz 60 anos. Campinas já chegou a 1922?", Jornal CORREIO POPULAR, Suplemento p.12, dia 14/2/1982.

(16) Cf. Ferreira GULLAR, op. cit. Na época do tachismo, por exemplo, (Bienal de 1959) os estilos de pintura se unificaram pelo controle exercido sobre o mercado de arte internacional pelos marchands de Paris e New York. No Brasil ocorreu na época uma multiplicação de galerias de arte, sustentando altos preços para as obras. A crítica de arte debilitou-se e praticamente desapareceu dos jornais, substituída pela coluna informativa. O noticiário invadiu as colunas sociais.

(17) Carlos Rodrigues BRANDÃO, idem, ibidem.

A partir de 1964 surge nas artes plásticas um movimento preocupado com os problemas da cultura de massa, abordando a realidade social e política e pesquisando técnicas que permitam a reprodução dos originais para os tornar acessíveis em larga escala. (18)

A evolução da arte brasileira e sua situação atual é bastante desconhecida nas práticas escolares em grande parte porque se supõe que seu conhecimento compete apenas aos historiadores de arte, e que a arte educacionalmente concebida nada tem a ver com esta. Mas o paradoxal é que a livre expressão de que tanto se fala foi uma prática surgida desta arte que não se quer incluir na escola, só que não é mais contemporânea. A fraseologia está superada porque a arte evoluiu e a arte-educação, não.

A arte-de-cavalete que o tachismo quis restaurar já perdeu seu impulso e as artes visuais inserem-se na problemática da arte de massa porque pretendem usar a própria linguagem dos mecanismos de inculcação ideológica para combater sua influência: usam a mesma linguagem para denunciar a manipulação da visão da realidade que é inculcada. As formas que hoje cumprem a função de fornecer elementos para a imaginação, para a produção de sonhos e esperanças são transmitidas pelos veículos de comunicação de massa. Desse modo, pouco importa que o artista que pinta sua tela subverta qualquer coisa: ele não tem público ao qual sua

(18) São muito interessantes as semelhanças entre o neo-concretismo e a Nova Objetividade, movimentos surgidos em momentos históricos diferentes e que guardam aproximações. O neo-concretismo anunciou o fim das distinções entre pintura, escultura e relevo e usou livremente os recursos plásticos independente de sua ligação tradicional com determinado gênero. A diferença básica: o neo-concretismo se manteve no plano da expressão abstrata enquanto que os artistas da Nova Objetividade voltaram à figura, mas rompendo com a figuração tradicional. Ferreira GULLAR, idem, ibidem.

mensagem interesse e conduza à ação. Mas os artistas que trabalham nos veículos de comunicação de massa não podem criar livremente, sendo submetidos à censura prévia, assim como no passado foram submetidos à censura da Igreja os pintores que fizeram obras para fornecer o suporte visual (por excelência) da sociedade. (19)

Se assim é, os programas de arte no âmbito da educação devem preparar o estudante para que ele seja capaz de compreender a mensagem que lhe é transmitida por tais veículos, permitindo-lhe dominar a influência recebida. Mas isto, evidentemente, não vem ocorrendo e a causa não pode ser atribuída simplesmente ao professor que não faz como seria de se esperar. O problema não é tão simples assim, é preciso ter em mente que o professor é o último elo de uma corrente em cujo início estão outros elos em instâncias às quais ele não tem acesso. (20)

É preciso também levar em consideração que a grande maioria dos professores situa-se no nível ocupacional 3, o que os caracteriza como classe média, considerando-se a profissão do cabeça do casal e não a profissão de professor, também categorizada

(19) As duas versões de S. Mateus feitas por Caravaggio atestam bem este ponto. A primeira versão (rejeitada) que esteve em Berlim antes de ser destruída nos mostra um santo calvo e descalço, os pés sujos de terra e poeira, agarrando desajeitadamente um enorme volume e franzindo o cenho, sob a tensão da inabitual tarefa de escrever. Caravaggio, artista imaginativo e decidido fez desse modo seu quadro pensando sobre como seria a situação de um velho e pobre trabalhador, um simples publicano quando teve subitamente que se sentar para escrever um livro. A obra foi rejeitada porque foi considerada como desrespeitosa ao Santo. O pintor teve que fazer outro quadro, desta vez mantendo-se rigorosamente de acordo com as idéias convencionais da época sobre o aspecto que um santo deveria ter. cf. E. H. GOMBRICH, História da Arte, SP, Círculo do Livro, Copyright, 1972, p.12/13.

(20) A idéia do professor como sendo, na prática, o último elo de uma cadeia que rege e controla as atividades escolares foi explorada na dissertação de mestrado Alfabetização e Universo Cultural, de Helena C. Lopes de Freitas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 1979.

no nível 3. Como classe média, os professores têm evidentemente uma visão de mundo, uma forma de explicar a sociedade que será transmitida aos alunos, através de sua autoridade cognitiva — não necessariamente coincidente com os interesses da classe a que pertencem os estudantes, o que resulta numa grande dificuldade de que o trabalho a nível escolar leve a alguma transformação da realidade, ou melhor, que leve à percepção da possibilidade de utilizar a arte como mudança da condição de vida. (21)

Acrescente-se a isso o fato de que os professores não têm cursado estudos ligados à arte mas sim à educação (dos 29 entrevistados, apenas 5 encontram-se freqüentando cursos, todos ligados à educação). Se considerarmos que os cursos não articulam seu conteúdo ao da arte, perceberemos que o professorado se encontra alheio à reflexão mais contemporânea dos problemas da arte. O elevado número de horas de aula há de ser uma das causas da situação (há um caso de 57 horas semanais!).

Entre os cursos freqüentados anteriormente pelos professores, se excluirmos os de Pedagogia (que sabidamente não incluem nada sobre arte) ou os de piano (que não podem ser incluídos no currículo), ficaremos predominantemente com os de trabalhos manuais, como costura, bordado, culinária, etc. e compreenderemos, em parte, a ênfase sobre as atividades que não exigem grande esforço mental. Restam também os cursos de desenho e pintura, que receberam um número razoável de indicações, e que certamente explicam a localização das atividades escolares no campo das artes plásticas. Para esclarecer melhor a função das atividades artís

(21) A esse respeito, consulte-se o clássico *O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira*, de Marialice M. FORACCHI, SP, Cia. Editora Nacional, 1965, 313p.

Também o interessantíssimo *Conjunções e Disjunções*, de Octávio Paz, SP, Perspectiva, 1979.

ticas na escola vejamos os objetivos articulados aos métodos empregados.

3.2. Objetivos e métodos no ensino de arte

O desenvolvimento da criatividade foi o objetivo mais assinalado pelos entrevistados, seguindo-se o gosto pelas artes, socialização, auto-expressão, auto-confiança, coordenação motora, domínio de técnicas e senso crítico. Mas o interessante é confrontar essas informações com as dos métodos empregados. Ainda persiste a larga utilização do desenho geométrico (27 dos 29 entrevistados empregam-no) e o desenho decorativo (!) numa oposição brutal aos novos desenvolvimentos da arte e aos próprios objetivos declarados. (22)

Também os estudos de luz e sombra foram bastante assinalados (25 dos 29 entrevistados) num total desconhecimento de como tais estudos se ligam à evolução da arte: os estudos de luz e sombra em condições artificiais foram abandonados no fim do século passado quando os impressionistas descobriram que os objetos em situação natural, fora do artificialismo do estúdio, apresentavam características totalmente diferentes. (23)

A nítida impressão que se tem é que, desde que sejam colocados os objetivos "modernos" de desenvolver a criatividade e

(22) A arte decorativa, base para o ensino do desenho decorativo, surgiu no começo do século, ao lado da *art nouveau*. Há alguns exemplos, pouco conhecidos, pouco valorizados e divulgados do que ficou conhecido como *art déco*, principalmente no R.J., sendo o mais conhecido e importante o Cristo Redentor no alto do Corcovado.

(23) Cf. E. H. SOMBRICH, *História da Arte*, SP, Círculo do Livro, Copyright, 1972, p. 404/406.

a auto-expressão, os conteúdos podem ser elásticos o suficiente para abarcarem a quantidade e a diversidade de itens que se lhes queira destinar. Os professores não hesitam em fazer corresponder a objetivos redigidos de forma moderna os velhos conteúdos aprendidos ou em introduzir novos conteúdos simplesmente por serem novos, sem ter critérios de análise e sem ter clareza sobre o significado de determinados objetivos veiculados ultimamente no campo da educação artística.

Há uma grande dificuldade para ver a articulação de metodologias específicas do ensino de arte com as idéias mais gerais que lhes subjazem e o fato é perfeitamente compreensível: pouco se escreve sobre o assunto e é mesmo raro encontrar alguma obra que articule teoria e prática de educação artística em termos acessíveis ao pouco tempo de que o professor dispõe mas que, simultaneamente lhe dê informações seguras. (24)

Inexistem obras acessíveis ao professor de arte que dêem informações e orientação detalhada para conhecer de fato o processo da criatividade e saber como desenvolvê-la, (25) ocorrendo o mesmo com os problemas de percepção: não há orientação metodológica para trabalhar visando ao desenvolvimento do pensamento visual.

A nebulosidade que envolve a finalidade das atividades

(24) Neste sentido é muito interessante a obra Artes Plásticas na Escola de Alcídio M. de Souza, R.J., Editora Bloch, 1974, já em 5.^a edição desde 1968. Contém 9 unidades e dá elementos teóricos e práticos atualizados.

(25) Diversamente do que ocorre em áreas mais práticas como a propaganda, onde trabalhos desse tipo são disponíveis para os profissionais. Veja-se: Criatividade: a formulação de alternativas em Marketing, de Roberto DUAÍLIBI e Harry SIMONSEN JR, co-edição Editora Abril/McGraw-Hill do Brasil, 1971, 192p.

artísticas na escola tem levado os professores à imprecisão quando solicitados a falar de sua área. Isso se deve, entre outros motivos, à ênfase que vem sendo dada, nos cursos de treinamento de professores da rede estadual, ao caráter polivalente exigido para a área. (26)

A essa polivalência os professores opõem-se considerando que cada professor deve ser especializado numa determinada área. O professor de Matemática, por exemplo, ensina apenas Matemática: a própria Geometria muitas vezes não é dada por falta de tempo, o que leva o professor de Arte a incluí-la em suas aulas para ajudar o professor de Matemática. Então, como o professor de arte poderá ensinar todas as expressões? Só há duas explicações: 1) os campos artísticos — as artes plásticas, a Música etc. — ainda não foram objeto de sistematização no que toca ao seu conteúdo e por isso não se sabe o que ensinar em cada campo. Daí cada um incluir o que quer ou adotar processos ultrapassados, que atendiam a outros interesses e hoje entram na programação apenas para ajudar a montar o programa. Assim sendo, desenvolve-se de tudo um pouco, ou melhor, do que se quer um pouco. 2) sendo expressão, e confundindo-se livre expressão com "laissez faire", tudo cabe nas aulas de arte, porque a Educação Artística não obriga a nada, é livre.

Como a área não tem seu campo suficientemente definido inclui-se ou privilegia-se o que se considera individualmente mais importante. Na questão sobre qual(is) o(s) campo(s) ao(s)

(26) Uma sessão de treinamento desses professores, realizada em Campinas em 11/9/81 à qual assistimos, na parte de fundamentação filosófica frisou que a arte deve cuidar das cinco expressões: corporal, musical, plástica, oral e escrita, o que é possível a partir de qualquer conteúdo — mero material de apoio para atingir os objetivos. De fato, a área não tem ao menos um conteúdo mínimo definido, tarefa que as organizadoras do treinamento se propõem realizar.

qual(is) dedica maior tempo do programa surgiram, além dos já constantes do questionário, os seguintes: desenho (5), desenho geométrico (3), expressão oral e escrita (1), História da Arte (1). Também quando perguntados sobre o campo em que se sentem mais à vontade surgiram: desenho (4), História da Arte (2), desenho geométrico (2). Geralmente, quando os professores falam em desenho referem-se ao desenho geométrico, o que mostra nestes dados a poderosa influência ainda de tal matéria.

Muitas vezes ouve-se dizer que a Educação Artística deve ser entendida como o desenvolvimento das várias expressões porque tal enfoque a enriquece, amplia a dimensão da área. Mas essa diversidade de campos que vai sendo incluída arbitrariamente revela que a Arte na educação escolar não encontrou seu núcleo operativo, e os conteúdos têm contribuído apenas para diluir a compreensão do valor da arte.

Mais uma vez poder-se-ia ver a influência do pensamento de Viktor Lowenfeld na nossa prática artística. Referido autor reforça sempre a diferença da arte em relação a outros campos do saber, como, por exemplo, a matemática, em que o professor planeja, de modo gradativo, a apresentação de dificuldades e a quantidade de novo material, enquanto que na arte tal não ocorre, porque a organização de números é diferente da organização de imagens.⁽²⁷⁾ Pelo contrário, acreditamos que a arte aguarda que suas dificuldades sejam planejadas de modo gradativo para que o estudante possa dominar seus mecanismos, sua gramática e sintaxe e conhecer sua força como "informante" do real. A raiz dos problemas de dizer-se (inclusive nos cursos de treinamento) que a

(27) Cf. Viktor LOWENFELD, Desenvolvimento da Capacidade Criadora, SP, Edit. Mestre Jou, 1977, p.51.

arte não precisa ter conteúdo liga-se ao pensamento de Lowenfeld, autor cujo mérito maior, a partir do estudo do desenvolvimento humano em arte, foi mostrar que a criança não desenha o que vê, ou o que sabe, mas o que é importante para ela, posição oposta a de outros psicólogos que teorizaram a arte infantil. Inaceitável na estética de Lowenfeld é esquecer-se de que a criança, que ele tanto protege, tornar-se-á um adulto, devendo, pois, ser preparada para isso, o que não se faz isolando-a do mundo e principalmente da arte dos adultos.

Acreditamos mesmo que a primeira dificuldade para se entender a arte como uma atividade cognoscitiva encontra-se na dicotomia que se faz entre a arte na educação e a arte adulta. E este aspecto leva a várias e vitais implicações: se a arte, no âmbito escolar, inserir-se nas preocupações contemporâneas, nos problemas humanos de hoje, se a arte-educação constituir-se como uma tentativa de informar o real, terá condições para auxiliar os estudantes a tomarem uma posição diante da vida. (28)

Da mesma forma, se a arte é desenvolvida tendo em vista seu caráter vital e não acessório em relação às demais atividades, evidentemente integrar-se-á à matemática, à arte contemporânea e a toda forma de informação do universo. A inserção da arte no domínio cognitivo não tem sido suficientemente compreendida: é preciso entender que as artes visuais são fundamentais para a cognição e que o desenvolvimento da dimensão estética é con

(28) Na prática dos antigos ginásios vocacionais, experiência promovida pelo Estado, a ação pedagógica incluía a ação comunitária. Os conteúdos desenvolvidos davam elementos de raciocínio, as técnicas e atividades davam oportunidades de vivência e a ação comunitária era a decorrência dessa tomada de atitude diante dos problemas. Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, Serviço do Ensino Vocacional, vol. mimeog., 1968.

dição para que os outros aspectos sejam desenvolvidos. Para atingir os objetivos da educação *geral* as aulas de arte são vitais: constituem o lugar por excelência onde se desenvolve a percepção. E o desenvolvimento dos mecanismos perceptivos é fundamental para toda a organização do pensamento.

De fato, as artes visuais inserem-se na problemática geral do conhecimento e constituem o lugar onde podem ser ensinadas tanto a compreensão do mundo visual em que vivemos quanto a compreensão dos valores veiculados por esse mundo.

Em resumo, os objetivos e métodos que estão sendo trabalhados apresentam em primeiro lugar uma oposição: uns não levam aos outros. Ademais, tem-se deixado de lado objetivos que seriam importantes para que tivéssemos estudantes atuantes e conscientes. A influência da estética lowenfeldiana colabora para a situação, mas a maior influência que se pôde notar em nosso levantamento foi 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. De modo simplificado, diríamos que o professor fica com duas principais opções: desenho geométrico e livre-expressão (identificada com "laissez faire"). Os outros procedimentos são empregados para compor o programa e "variá-lo".

Em tal contexto pergunta-se: qual o objetivo desse trabalho? De modo algum permite a consecução daqueles objetivos consignados nas respostas aos questionários: o desenho geométrico não tinha a finalidade de desenvolver a criatividade e a livre expressão, assim como "deixar fazer" não mobiliza os processos mentais, como o tem demonstrado a teoria da criatividade.⁽²⁹⁾

(29) Os pesquisadores têm isolado um ou mais critérios de criatividade para tornar possível sua manipulação experimental. Fluência e originalidade são geralmente aceitos como critérios pela grande maioria dos autores.

A que levam então as aulas de Educação Artística? É uma dúvida que surge a partir do levantamento realizado.

3.3. Problemas e soluções para a área

Os principais problemas apontados são os relativos aos recursos disponíveis: os professores reclamam salas adequadas e material. Uma professora entrevistada disse que a Faculdade não prepara para as dificuldades encontradas na prática, sendo a principal a impossibilidade de o aluno adquirir os materiais necessários para as aulas.

Também foi apontada a desvalorização da área por parte de pais, professores de outras disciplinas e direção, tendo havido depoimentos dramáticos a esse propósito.⁽³⁰⁾

Há outros problemas, como foi relatado em 2.1.9., que demonstram que os professores têm boas razões para a situação de descontentamento atual.

A grande maioria apontou para problemas materiais (salas, material, número de horas etc.), havendo os que indicaram que a polivalência ou a desvalorização da área sejam entraves sérios.

As soluções propostas (professor especializado num determinado campo, mudar concepção de pais e professores de outras áreas, criar salas próprias, aumentar número de aulas, atribuir-se nota, haver maior apoio administrativo, melhorar ensino na Fa

(30) Um dos entrevistados afirmou que o professor de Educação Artística é considerado "pau para toda obra", exigindo-se dele que seja "uma enciclopédia, saiba tudo e fique 'quebrando galho' na escola onde trabalha". E completa: "Somos professores e não empregados da escola". Elitismo à parte, o depoimento é sério.

Faculdade), se tomadas isoladamente sem uma discussão mais ampla, não alterariam substancialmente a situação da área. Houve apenas três respostas sugerindo uma visão de arte-educação ligada à problemática geral: traçar-se um projeto para o desenvolvimento (2) e mudar tudo, o que depende de outras mudanças (1).

Não se notou, no levantamento exploratório realizado, preocupação metodológica com relação ao ensino da arte, isto é, a necessária correspondência entre objetivos e métodos; também não foram notadas preocupações de colocar a arte a serviço da compreensão da realidade que cerca o estudante.

Parece ficar evidenciado que os professores de educação artística sentem sua área desvalorizada em relação às demais, mas não percebem que tanto as demais quanto a sua têm de necessariamente estar a serviço de determinados objetivos ligados a problemas mais gerais e à sociedade como um todo. Trata-se de perceber a que têm servido as aulas de arte para a vida do aluno. Trata-se, em suma, de se começar a rever toda a metodologia que vem sendo usada no ensino de arte para adequá-la aos novos desenvolvimentos da reflexão contemporânea que a vêm como um dos mais poderosos recursos para a compreensão do mundo em que vivemos.

A função da Educação Artística tem sido, nas séries que nosso estudo incluiu, a de enfeitar o currículo para criar a ilusão de que se está ministrando educação humanista ao mesmo tempo em que o papel do professor se limita a enfeitar a escola nos dias de festa. Parece não haver linha teórica clara nas práticas artísticas. Nem a arte como intuição sensível, nem a arte como informante do real. Dentro e em meio a um emaranhado de práticas herdadas do passado procura-se hoje alterar o comportamen-

to do professor de educação artística em favor de algumas idéias supostamente novas e que se ligam aos aspectos compreendidos no primeiro grupo de teorias em arte-educação (desenvolvimento da auto-expressão, processo e não produto, potencialidades e não formação de artista). (31)

O levantamento que acaba de ser relatado e comentado nos remete a um novo aspecto da Educação Artística até agora não abordado e que diz respeito à legislação. Há professores que se opõem à polivalência, outros que não se opõem, há os que se opõem à avaliação sem fins promocionais, há os que preferem as Artes plásticas ou a Música, enfim, há, no decorrer de toda a problemática, dúvidas que poderiam ser levantadas com relação à legislação. O que é obrigatório por lei? O que a lei faculta? Qual a posição que está mais em acordo com a legislação? A lei está além ou aquém da prática?

Em resumo, como a legislação vê ou entende a arte no contexto da escola?

Para responder a estas dúvidas, empreendemos uma reflexão sobre os textos legais aplicáveis à Educação Artística. É aos resultados desse estudo que se refere o capítulo a seguir.

(31) Consultar o item 1.2.1. do capítulo II do presente trabalho.

CAPÍTULO IV

A INTELECTUALIDADE DA ARTE E A LEGISLAÇÃO

A Educação Artística tornou-se obrigatória, com esta denominação, a partir da Lei 5.692/71, que em seu artigo 7º deter
mina:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado, quanto à primeira, o disposto no Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969.

O Parecer CFE nº 853/71, que fixou o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, pouco se refere à Educação Artística porque, de acordo com o próprio documento,

"por já virem tais atividades prescritas no artigo 7º da lei, só as consideraremos aqui na medida em que tenhamos de relacioná-las com os demais componentes do currículo". (1)

Cinco anos depois da Lei 5.692/71, o Conselho Federal

(1) Cf. Brasil, *Habilitações profissionais no ensino de grau, Expressão e Cultura/INL, Brasília, 1972, p.45.* 2º

de Educação, através do Parecer CFE nº 540/77, manifestou-se sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no artigo 7º da referida lei:

A observação, porém, do que vem ocorrendo na maioria das escolas, nestes cinco anos de vigência da lei, sugere a este Conselho a conveniência de uma manifestação sobre o posicionamento destes componentes curriculares na dinâmica escolar, visando a contribuir para que venham a assumir, efetivamente, no contexto educacional, a importância que se lhes reconhece. (2)

1. O Parecer CFE 853/71 e a divisão do conhecimento

A análise do disposto no Parecer CFE 853/71 sobre Comunicação e Expressão aponta claramente para a inclusão da arte nesta rubrica e, como consequência, para sua inserção no campo de conhecimento humano. Senão vejamos. De acordo com referido Parecer, quando foi proposta a tríplice classificação em Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão, teve-se em mira definir, em grandes linhas, a divisão do Conhecimento, já que "... a ninguém ocorreria apresentar um núcleo curricular sob o título único, por exemplo, de "Conhecimento". (3)

A respeito de nosso objeto diz o Parecer:

... A Comunicação se faz cada vez mais científica, não só pela difusão dos meios que a Ciência proporciona, como, particularmente, pela crescente abordagem linguística dos idiomas e do seu ensino. (4)

(2) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta, nº 195, fev/77, ano 15, p.22.

(3) Brasil, Habilitações Profissionais no Ensino do 2º grau, Brasília, Editora Expressão e Cultura/INL, 1972, p.53.

(4) Idem, p.54.

A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento. (5)

Assim como não se prescinde de um tratamento científico nas diversas modalidades de Comunicação e Expressão, estas sempre estão presentes no desenvolvimento das Ciências e, afinal, o ato de criação é substancialmente o mesmo nestes campos e no dos Estudos Sociais. (6)

Se nas várias modalidades de Comunicação e Expressão (e o relator inclui a Educação Artística) o ato de criação é substancialmente o mesmo que em outros campos (Estudos Sociais) tem-se implícita no texto legal a aceitação da Arte, assim como das demais formas de Comunicação e Expressão, como conhecimento. Isto é, a Arte, no Parecer CFE 853/71, não está alijada do campo do conhecimento. Mesmo porque o estabelecimento do Núcleo Comum visou definir, em grandes linhas, a divisão do conhecimento.

Mas o Parecer CFE 853/71 só considerou a Educação Artística relacionada com os demais componentes do currículo, uma vez que já viera arrolada no artigo 7º da lei 5.692/71. Entendemos que as confusões relativas à Educação Artística começam aí. Se as idéias implícitas à Educação Artística tivessem sido mais exploradas e recebido maior explicitação dentro da orientação geral delineada pelo Parecer, talvez não tivesse havido tantas dúvidas para sua implantação.

Dúvidas que provocaram a manifestação do Conselho Federal de Educação através do Parecer CFE 540/77, que, infelizmente, não seguiu a idéia central apresentada acima. Dúvidas que

(5) Brasil, Habilitações Profissionais no Ensino do 2º grau, Brasília, Editora Expressão e Cultura/INL, 1972, p.54.

(6) Idem, p.55. O grifo é nosso.

levaram constantemente as unidades escolares à solicitação de esclarecimentos sobre o tratamento a ser dado tanto à Educação Artística quanto aos demais componentes exigidos pelo artigo 7º.

O Diário Oficial do Estado de São Paulo, do dia 29 de dezembro de 1977, por exemplo, traz uma série de "Questões levantadas" sobre Educação Artística e respectivas respostas. Uma delas: *"É lícito confundir o Núcleo Comum com as matérias arroladas no artigo 7º da lei 5.692/71?"*. E a resposta: *"Conforme dispõe o Parecer 853/71, procurou-se a integração das matérias, não podendo ser identificada nenhuma confusão entre Núcleo Comum e artigo 7º"*. E isto ocorreu seis anos depois da lei, e quase um ano depois do Parecer CFE 540/77 (10/2/77). Isto é, a falta de indicações metodológicas, a não colocação da Educação Artística de forma mais explícita no contexto do Parecer CFE 853/71 mas sua necessária obrigatoriedade tem dificultado sua efetivação, vale dizer, o atingimento de seus objetivos.

A inserção da Educação Artística no campo da Comunicação e Expressão é um fato incontestável e, a partir daí, pode-se inferir que o que o Parecer considera como função da Língua Portuguesa também vale para a arte, uma vez que esta não foi explorada no Parecer 853/71 por já vir prescrita na Lei. E o parecer considera que o ensino da Língua Portuguesa *"há de revestir(...) um indispensável sentido de 'expressão da Cultura Brasileira'"*. (7) Para isto, o ensino,

"...em articulação com as outras matérias, deverá conduzir à compreensão da nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e de nossos valores, sem deixar de considerar nossas raízes e o complexo cultural europeu que lhe deu origem". (8)

(7) Brasil, Habilitações Profissionais no Ensino do 2º grau, Brasília, Editora Expressão e Cultura/INL, 1972. p.57.

(8) Idem, ibidem.

Diz ainda referido parecer "*Seja como for, é preciso não esquecer que 'atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles'*". (9)

O Parecer CFE 853/71 deu a abertura necessária para que a Educação Artística se inserisse no contexto amplo da Cultura Brasileira, visando sua compreensão e apreciação. Essa abertura não foi compreendida desse modo nos textos que se lhe seguiram.

2. O Parecer CFE 540/77 e sua compreensão da Educação Artística

O Parecer CFE 540/77 insiste na idéia de que os componentes do artigo 7º foram "preocupações" do legislador com relação à formação do educando. Em três momentos a idéia aparece:

Nem a lei nem o Parecer CFE 853/71 determinam, porém, a forma didática pela qual seriam atingidos os objetivos educacionais implícitos no artigo 7º. Tal omissão não seria evidentemente uma falha, mas a decorrência do que procuramos demonstrar ao dizer que os elementos do artigo 7º não constituem 'matéria' e sim 'preocupações' básicas e que devem transcender ao 'pré-núcleo' e ao próprio 'Núcleo Comum' que delas deveria impregnar-se também.

'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. (10)

Ao enumerá-los no artigo 7º, não os encara nem como 'matérias' na nova acepção do termo, nem como 'disciplinas' na linguagem tradicional mas como uma 'preocupação geral do processo formativo, intrínseca à própria finalidade da escola, porque partes constitutivas e intransferíveis da educação do homem comum. (11)

(9) Brasil, Habilitações Profissionais no Ensino do 2º grau, Brasília, Editora Expressão e Cultura/INL, 1972, p.57.

(10) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.25.

(11) Idem, p.24.

Por mais abrangente que seja a noção de currículo contida na reforma de ensino, como podem incorporar-se efetivamente no rol de experiências proporcionadas pela escola essas preocupações enquanto "preocupações"? Com relação à Arte, viesse ela no núcleo comum e não teria dado margem a uma idéia tão vaga ...

Diz o texto:

... o desenvolvimento de atividades artísticas dificilmente poderá ocorrer no curto espaço de uma aula de cinquenta minutos (...) são razões de ordem pedagógica as que poderiam justificar semelhante dispensa de horário rigidamente pré-fixado e que tal medida visaria exatamente a valorizar a educação artística, permitindo-lhe um maior alcance. Alguém na escola deverá ser o encarregado de coordenar essas atividades, exigência que se cria indispensavelmente. (12)

Assim interpretados, os componentes curriculares derivados do artigo 7º dificilmente caberão na estreiteza de uma carga horária burocraticamente cumprida em determinada série, como se está fazendo muitas vezes. (13)

Diante de semelhante argumentação é o caso de perguntar: como, na realidade da escola brasileira, encaixar programações flexíveis dentro de uma reduzida carga horária já tomada pelas outras matérias? Ademais, campos importantes do saber se submetem à estreiteza das cargas horárias burocráticas, por que não a Arte? Mas o problema não é apenas este. Se a Educação Artística tivesse conseguido impor-se e ser valorizada pela direção e professores de outras áreas talvez até conseguisse aquela flexibilidade.

A verdade é que, dez anos após a obrigatoriedade da Edu-

(12) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p. 26/27.

(13) Idem, p.24.

cação Artística, a situação é desoladora. Num folheto de divulgação da Semana de Arte e Ensino, ocorrida em 1980, na Universidade de São Paulo, escreve Ana Mae Barbosa:

... depois de quase uma década de Arte obrigatória na escola, privada e pública, que supostamente alcança todas as classes sociais, a Arte continua a servir como meio de perpetuação da ordem social vigente, funcionando como símbolo de distinção das classes privilegiadas.

Arte é hoje puro decorativismo na Escola, no sentido literal e simbólico. A função da Arte é enfeitar humanisticamente o currículo e a função do professor de Arte é enfeitar a escola nos dias de festa. (14)

Diante de tal quadro é de se perguntar: Terá a legislação contribuído para esta situação? Da abrangência dada pelo Parecer CFE 853/71 à estreiteza conferida na prática da educação artística o que terá ocorrido?

O Parecer CFE540/77 também alude aos problemas sérios ocorridos na prática, considerando que a maioria das escolas, não compreendendo o sentido dos componentes do artigo 7º, vem atribuindo em seus planos

"Cargas horárias semanais que deixam clara a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular e revelam ao mais arguto a inviabilidade de serem alcançados, por tais meios, os objetivos que deseja". (15)

O Parecer insiste em que a indevida compreensão dos com-

(14) Ana Mae BARBOSA, folheto de divulgação da Semana de Arte e Ensino, ocorrida em setembro de 1980, promovida pela Escola de Comunicações e Arte, Departamento de Artes Plásticas, Universidade de São Paulo.

(15) Idem, p.24.

ponentes do artigo 7º tem levado as escolas a um cumprimento burocrático de sua exigência, como se pode perceber do próprio texto:

Assim é que freqüentemente se atribui uma hora semanal, em determinada série, à Educação Moral e Cívica, aos Programas de Saúde e à Educação Artística. E a colocação presume o cumprimento de um dever, de certo modo burocrático, a ser cumprido o mais depressa possível, a fim de que se destinem cargas horárias mais substanciais a outros estudos talvez tidos como mais importantes.

Como a lei não poderia descer a explicações de natureza pedagógica, tais elementos curriculares, daquele modo colocados, atenderiam ao artigo 7º e estaria, pois, a escola cumprindo a lei.

Na verdade, há nisto um enorme engano. Primeiro porque os artigos da Lei nº 5.692/71 não devem ser considerados fora do contexto da legislação e depois porque, ainda que isto fosse possível, o fato pedagógico não deve ir a reboque do fato legal. (16)

Estas considerações, feitas no início do Parecer, situam bem o problema, mas em seguida surgem os motivos que estariam dando margem a confusões:

Na prática — é preciso tenham os educadores a humildade de reconhecer-lo, os objetivos da Educação Artística, da Educação Moral e Cívica, da Educação Religiosa e dos Programas de Saúde têm sido assiduamente distorcidos. Não por má-fé, certamente e felizmente, mas por inexperiência, por falta de questionamento e também, pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender a demanda. (17)

Inexperiência, falta de questionamento e inexistência de recursos humanos são as causas apontadas pelo Parecer. Esses fa

(16) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.24.

(17) Idem, p. 24/25.

tores podem existir no contexto educacional-artístico mas não são os predominantes nem tampouco os que estão a determinar a situação caótica da Educação Artística. Isto é, ocorrem esses fatores, porém conjugados com outros mais estruturais, como, por exemplo, a impossibilidade de o sistema educacional tomado como um todo poder abarcar a organização de atividades tão livres como as apregoadas, ou como a estrutura dos cursos de licenciatura que estão preparando os professores de Educação Artística, professores que, de acordo com a lei, devem ser polivalentes para ensinar no 1º grau: "... as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente polivalentes no 1º grau". (18)

O problema do professor polivalente é mais um dos sérios empecilhos à prática da educação artística. O argumento usado para sua defesa, no nível da legislação, é o seguinte:

... o professor do ensino do 1º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da Arte. Conquanto sem desconhecer essas divisões, cabe-lhe apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis de seu mundo interior. O processo, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter.

.....
... o futuro mestre [deve] perceber o fato artístico na substancial unidade que reveste em meio às suas distintas manifestações.

Como já se afirmou, (20) a idéia do professor polivalente

(18) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.26.

(19) Brasil, Conselho Federal de Educação, Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior, 1.ª ed., Brasília, 1974, p.144.

(20) Ana Mae BARBOSA, "Arte-educação: Padrões de Desenvolvimento", trabalho mimeografado, CEDES, Campinas.

é "uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdiscipli-
naridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas ameri-
canas nos últimos dez anos". Ademais, o trabalho em arte há de
respeitar a linguagem própria a cada campo artístico e, como
apontou Della Volpe⁽²¹⁾ cada forma de arte possui uma estrutura
objetiva gerando seus próprios valores e desempenhando uma fun-
ção estética e gnosiológica insubstituível, o que leva às mútuas
intraduzibilidades de cada sistema específico: determinadas ex-
pressões literárias são inapreensíveis através, por exemplo, dos
meios expressivos do cinema, assim como determinadas formas vi-
suais são impossíveis de tradução verbal.

Considerando a natureza específica de cada linguagem ar-
tística, não vemos como possa o professor

*"Apresentar globalmente os recursos artísticos de ex-
pressão e comunicação dentre os quais venham os estu-
dantes a selecionar os que mais se ajustem às variá-
veis de seu mundo interior"*.

Levada a sério, é uma exigência muito grande que se faz ao
professor de arte- e que o próprio curso não dá condições de que
seja atendida.

A legislação fala reiteradas vezes em processo e produto,
com a ênfase sempre recaindo sobre o primeiro. "*O processo, (...) é incomparavelmente mais importantes que os resultados a obter*";
aspecto que também é enfatizado nos "Guias Curriculares" propos-
tos para a rede oficial do ensino paulista.

(21) Galvano DELLA VOLPE, Della Volpe: Sociologia, org. da
coletânea Wilcon Jôia Pereira, SP, Edit. Ática, 1979, 183p.

3. Processo e Produto Artístico

A idéia de que o processo importa mais que o produto, nas aulas de arte, é consequência direta da teoria de Viktor Lowenfeld.⁽²²⁾ Tornou-se inclusive um "slogan" bastante difundido, embora muitas vezes com o desconhecimento de suas implicações teóricas. Os "Guias curriculares", por exemplo, inspiraram-se diretamente na formulação lowenfeldiana. Senão vejamos. A respeito da arte da criança diz Lowenfeld:

Para a criança, a arte não é a mesma coisa como para o adulto. Embora seja difícil dizer, exatamente, o que a arte significa para qualquer adulto, em particular, o termo 'arte' tem, geralmente, conotações bem de finidas. Entre estas, estão as de museus, quadros pendurados nas paredes, pintores barbudos, reproduções em cores ... ⁽²³⁾

A esse mesmo respeito, dizem os "Guias" em sua Introdução:

Entender arte como expressão requer uma distinção bastante clara entre o que seja arte para adultos e o que sejam atividades artísticas realizadas por crianças e adolescentes. Arte, obras-primas, associa-se a museus, pinacotecas, teatro, orquestras ... ⁽²⁴⁾

Lowenfeld:

Para a criança, a arte é algo muito diferente, e constitui, primordialmente um meio de expressão. ⁽²⁵⁾

(22) Viktor LOWENFELD, Desenvolvimento da Capacidade Criadora, SP, Edit. Mestre Jou, 1977, 448p.

(23) Viktor LOWENFELD, op. cit., p.18.

(24) São Paulo, Secretaria de Educação, Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do Ensino de 1º grau, 1975, p.26.

(25) Viktor LOWENFELD, p.19.

E os "Guias":

No campo pedagógico é outra a conotação. A designação expressão — expressão musical, expressão plástica, expressão corporal — não é fortuita. Indica o objetivo pelo qual é proposta: não se visa a formação de artistas, mas sim desenvolver o potencial criador de cada indivíduo. À sua maneira cada criança cantará, falará, desenhará, movimentar-se. (26)

É evidente a transposição da teoria de Lowenfeld, teoria que já não é pacífica (v. parte II) pela sua posição individualista e pela forma como relativiza a História da Arte, supervalorizando a auto-expressão e enfatizando a arte como processo, afastando o estudante da obra de arte adulta, dicotomizando a arte que se faz na escola e a arte que se faz fora da escola, desvalorizando-a em termos de produto. Além do fato de não ter explorado a arte como cognição, uma vez que baseou toda sua teoria apenas na idéia de desenvolvimento, deixando à margem toda contribuição da psicologia da percepção. (27)

4. Os Objetivos da Educação e a concepção de Arte na Educação

De acordo com o artigo 1º da Lei 5.692/71, o ensino de 1º e 2º graus

(26) Guias Curriculares, p.26.

(27) Contribuição que no campo da arte foi sistematizada especialmente por Rudolf ARNHEIM, El Pensamiento Visual, B. Aires, Eudeba, 1971, 343p. e do mesmo autor Arte y Percepción Visual. 8.ª edição. B. Aires, Eudeba, 1973, 409p.

"Tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania".

Os objetivos para o ensino público paulista encontram-se definidos no Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau, a través do Decreto nº 10.623/77, que em seu título I, capítulo II diz:

Artigo 2º - A Escola de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente visando ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Artigo 3º - Os objetivos de 1º grau deverão convergir para os fins mais amplos da Educação, estabelecidos no artigo 1º da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. (28)

O Código de Educação do Estado de São Paulo (Lei 10.125/68), no Livro I, Parte Geral, em seu artigo 5º, inciso III diz que a educação deve visar o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos problemas da civilização contemporânea, e de ajustamento às mudanças sociais. No inciso VI afirma que também é seu objetivo *"o estreitamento dos laços de unidade nacional e a compreensão internacional"*.

Como os componentes curriculares devem atender aos fins maiores da educação, resta examinar se a Educação Artística está em acordo com aquelas finalidades. Diz o Parecer CFE 540/77 a respeito da arte:

(28) Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau, Decreto 10.623/77, Companhia Editora Nacional, 24 páginas.

É preciso considerá-la não 'como derivativo ou adorno da existência humana', mas tendo a arte 'como condição da vida e da sociedade'. A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade, que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer — preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo, e com a qualidade de vida. (29)

Ligar a função da arte ao lazer, numa sociedade subdesenvolvida como a nossa, não nos parece prioritário, uma vez que longe estamos da situação em que a substituição do trabalho humano pelas máquinas tenha gerado grande parte do tempo para ser consumida pelo lazer — além de ser contestável a colocação da arte nestes termos (se a arte é atividade cognoscitiva como as demais atividades informantes do real, querer reduzi-la ao preenchimento do tempo ocioso é uma posição ideológica cujas implicações não cabem nos limites da análise que ora empreendemos). Centrar a direção da arte para a orientação do lazer é preconceito que já ocorreu na história da arte brasileira:

... a arte como criação, embora atividade manual, chegou a ser moderadamente aceita pela sociedade como símbolo de refinamento, quando praticada pelas classes abastadas para preencher as horas de lazer (...) [na época de D. João VI]. (30)

Além do aspecto do lazer, o Parecer fala na formação "menos de artistas do que de apreciadores de arte", aspecto total

(29) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.26.

(30) Ana Mae BARBOSA; Arte-Educação no Brasil, 1.^a edic., SP, Editora Perspectiva, 1978, p.27.

mente deixado de lado, na prática escolar, em favor da prática de técnicas artísticas ou de métodos surgidos em outros momentos da história da educação brasileira. A nível estadual, os "Guias" curriculares não reforçam este aspecto da apreciação de arte porque vêm a arte infantil separada da arte adulta, como já foi discutido.

Mas o Parecer fala no aguçamento da sensibilidade para habilitar à apreciação, no desenvolvimento da imaginação, no "ensinar a ver como se ensina a ler".

Cabe perguntar em primeiro lugar o que é aguçar a sensibilidade. Se se pretende aguçar a sensibilidade para capacitar à apreciação é preciso ter em conta que

... desde Leonardo da Vinci vem-se evidenciando que Arte é coisa mental, (...) a emoção é matéria-prima da Arte, que todavia se utiliza das operações reflexivas para se tornar inteligível. (31)

Desse modo, o aguçamento da sensibilidade se fará com igual aguçamento dos mecanismos cognitivos. Isto é, se considerarmos que:

... na criação (...) não intervêm predominantemente os fatores afetivos, mas são mobilizados com a mesma intensidade os fatores reflexivos, ou melhor, todas as operações mentais ou fatores do intelecto. (32)

Na verdade, o Parecer valoriza a formação de apreciadores de arte. E a idéia acorda com a constatação de que:

(31) Ana Mae BARBOSA, Teoria e Prática da Educação Artística, 2.^a ed., SP, Editora Cultrix, 1978, p. 111.

(32) Ana Mae BARBOSA, op. cit., p. 111/112.

... nem toda criança virã a ser um produtor de Arte, mas todas poderão ser observadoras efetivas, extraindo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos. (33)

Mas essas idéias encontrarão dificuldades de efetivação se a Educação Artística for considerada "uma área bastante generosa;" (leia-se genérica), "e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses" (34) como quer o Parecer.

Considerada genérica e sem contornos fixos, na prática, como poderá o estudante "aprender a ver como aprende a ler"? Para tal aprendizagem cria-se a exigência do conhecimento específico com contornos fixos como possibilidade de decifrar o código subjacente à obra:

... aprender a ver a obra de arte significa a apreensão do seu código, não como um código em si mesmo, um léxico e uma gramática, mas como exigência e estrutura da própria obra. (35)

Para aprender a ver como se aprende a ler (proposta do Parecer) e, portanto, para ter condições de decodificar a mensagem transmitida pelo objeto visual, exige-se um desenvolvimento da percepção do estudante, incluindo a própria historicidade do objeto percebido.

Incluir a historicidade da obra de arte no ensino da apreciação artística não significa incluir o historicismo:

(33) Idem, p.113.

(34) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.26.

(35) Ana Mae BARBOSA, op. cit., p.114.

Esse desenvolvimento específico da percepção em relação à obra de Arte poderá comportar a historicidade mas nunca o historicismo, isto é, poderá permitir uma reflexão acerca da internalização do tempo na estrutura da obra, ou melhor, da interseção do nível diacrônico com o nível sincrônico. Isso quer dizer: um estudo dos elementos que ocorrem simultaneamente na obra, que considere sua dimensão diacrônica, inquirindo em que maneira se integram ou se revelam nessa obra estruturas semelhantes que a antecederam. (36)

É importante alertar para este aspecto porque, numa abordagem historiográfica em que os fatos são ensinados numa ordem cronológica sem reflexão acerca da internalização do tempo, o estudante não apreenderá a arte como produto de homens situados num contexto concreto e com toda a variedade de condicionamentos. A moderna arte fotográfica, por exemplo, já consegue obter os mesmos efeitos plásticos conseguidos pelos impressionistas que, na época, significaram uma revolução nas formas de representação. Um estudo que comporte a historicidade, nos termos supra descritos, dará elementos para que os estudantes saibam apreciar o objeto nos dois contextos históricos.

Tais exigências teóricas para a consecução dos fins visados para a Educação Artística não receberam do Parecer CFE 540/77 a consideração que mereceriam.

Em primeiro lugar, o Parecer reforça apenas explicitamente a importância dos componentes do artigo 7º quando diz:

A importância dos elementos previstos pelo artigo 7º para a formação do homem é tal que a lei, ela própria, os enumera. E o fato de a lei, ela mesma os destacar, ao mesmo tempo em que atribuía ao Conselho Federal de Educação, no art. 4º, a competência de fixar, 'para cada grau as matérias do Núcleo-Comum', evidencia quan

to àqueles, a preocupação do legislador, como se procurasse evitar o risco de a Educação Artística, a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, e Educação Religiosa e os Programas de Saúde não receberem o realce que convém na educação das crianças e adolescentes. (37)

Poder-se-ia perguntar: o fato de a própria lei tê-los destacado não provocou sua separação do Núcleo-Comum e consequente posição de dubiedade? Acaso o legislador não poderia ter evitado o risco de aqueles componentes não receberem o realce conveniente, articulando-os na elaboração do Núcleo-Comum?

Em segundo lugar, se o problema da Educação Artística é geral, tendo provocado a necessidade de manifestação do Conselho Federal de Educação não se pode pretender atribuir culpas a nível individual, como neste passo:

Um dos sérios problemas que enfrenta a implantação da nova reforma educacional é o fato de a importância dos objetivos educacionais não ser compreendida, ainda, por muitos educadores. Fosse-o, norteariam por eles suas ações profissionais. (38)

É preciso saber se há condições para a consecução dos objetivos propostos, pois, de acordo com a pesquisa que fizemos entre professores de Educação Artística, verificou-se a existência de muitos problemas que impedem sua viabilização.

A colocação dos componentes do artigo 7º é feita, no Parecer CFE 540/77, em termos distantes, transcendentais, metafísicos. Veja-se:

(37) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p. 23/24.

(38) Idem, p. 24.

... como preocupação basilar, esse conjunto de objetivos transcende ao que seria um 'pré-núcleo' formado pelos elementos do art. 7º e ao próprio 'Núcleo-Comum', que deve ser por tais preocupações impregnado. (39)

Esse conjunto, na lei, transcende a tudo; e, na prática, não tem conseguido ser mais importante que qualquer matéria.

Em terceiro lugar, o problema diz respeito ao tratamento metodológico que tem sido dispensado à Educação Artística. De acordo com o Parecer CFE 853/71 e com a Resolução nº 8/71 do Conselho Federal de Educação, as matérias são escalonadas em atividades (aprendizagem mediante experiências no sentido de atingir, gradativamente, a sistematização de conhecimento), em áreas de estudo (formadas pela integração de conteúdos afins, onde as experiências tendem a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos) e em disciplinas (onde a aprendizagem se desenvolve sobre conhecimentos sistemáticos).

À Educação Artística tem sido dado o tratamento de atividade. O Parecer 540/77 deixa clara essa orientação quando diz: *"... o trabalho deve se desenvolver sempre que possível por atividades e sem preocupação seletiva".* (40)

Se se considerar que a arte é importante para o desenvolvimento pessoal do ser humano, na medida em que desenvolve sua percepção, sua criatividade, defender-se-á imediatamente sua colocação como *atividade* uma vez que é através do fazer artístico, isto é, das atividades (aprendizagem mediante experiências) que serão possíveis aqueles progressos.

Mas a arte tem importância para o homem como objeto de estudo, como assunto. Ademais, o *fazer arte* é importante mas não

(39) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.24.

(40) Idem, p.26.

suficiente para compreender o fenômeno artístico em sua dimensão humana e cultural. Também os meios de comunicação de massa exigem que se procure entender o que se vê, tornando indispensável ao estudante a formação de sistemas valorativos para se situar e compreender as diferentes manifestações artísticas. O desenvolvimento da percepção em relação à obra de arte, comportando a historicidade, também não é atingido simplesmente com o fazer artístico. Torna-se necessário que a arte seja ainda tratada como disciplina, possibilidade que, a nível de 1º grau, não lhe está vedada:

... fugimos aos dogmatismos sempre empobrecedores, dando predominância e não exclusividade às 'atividades' das séries iniciais, às 'áreas de estudo' dos anos restantes do 1º grau e às 'disciplinas' do 2º grau. Isso permite que a escola, quando este seja o caso, inclua uma área de estudo na terceira série, por exemplo, uma disciplina na sétima ou atividades de natureza profissional no 2º grau. (41)

Duplamente explorada poderá ser a Educação Artística:

... a Arte na educação deve ser uma disciplina e uma atividade, para usar os termos do parágrafo 2.2. do Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino. Isto significa que deve ser duplamente explorada na escola: como processo, ligada a objetivos da psicologia da criança e da Educação, enfatizados na prática da Arte, e como produto, ligada especificamente às disciplinas da Arte, enfatizadas na observação das obras. (42)

Além de ligada às disciplinas da Arte, a exploração da

(41) Parecer 853/71, Brasil, Habilitações Profissionais no Ensino de 2º Grau, Editora Expressão e Cultura/INL, Brasília, 1972, p.65.

(42) Ana Mae BARBOSA, Teoria e Prática da Educação Artística, 2.^a ed., SP, Editora Cultrix, 1978, p.112.

arte como produto incluiria o estudo da compreensão dos códigos subjacentes à arte veiculada pelos meios de comunicação de massa. A articulação entre o que se faz em termos de processo e em termos de produto é imprescindível para que a arte seja recuperada dentro do processo educacional:

É necessário que se estabeleça uma ponte entre o trabalho prático da Arte como processo de desenvolvimento individual e pessoal e o trabalho de ver e apreciar a Arte como produto da atividade do artista (...) possibilitando-lhes [aos estudantes] não só o fazer artístico mas também o contato programado com a obra de arte adulta. (43)

Essa forma de exploração da Educação Artística atenderia ao objetivo pretendido pelo Parecer CFE 540/77, que considerou que os componentes do artigo 7º visam à humanização do estudante:

Como os objetivos de cada matéria devem conduzir, em última análise, aos fins da educação, por via dos objetivos gerais de cada grau de ensino, torna-se mais evidente ainda que o desenvolvimento das potencialidades do educando, tanto para a auto-realização como para o trabalho e o exercício consciente da cidadania não podem prescindir do que prescreve o artigo 7º, que visa, em rigor, à instalação no homem de sua plena humanidade. (44)

Para instalar no homem sua plena humanidade faz-se necessário dar-lhe os instrumentos para compreender sua realidade e seus condicionamentos. Resultados inatingíveis se as aulas de arte derem exclusividade às atividades de "livre expressão" vi-

(43) Ana Mae BARBOSA, Teoria e Prática da Educação Artística, 2.^a ed., SP, Editora Cultrix, 1978, p.113.

(44) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.24. O grifo é nosso.

sando o desenvolvimento da "criatividade".

Se a Educação Artística for entendida com a abrangência necessária, poderá ter desenvolvimentos muito grandes. De acordo com a Resolução nº 161/80 da Secretaria de Educação de São Paulo, foi instituído, junto ao Gabinete da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, o grupo de Ensino Artístico — GEA — para, entre outras funções, programar, controlar e avaliar projetos especiais da Secretaria da Educação, bem como projetos comuns às Secretarias da Educação e da Cultura na área das Artes.⁽⁴⁵⁾ A valorização unilateral da expressão enfatizada pela legislação talvez impeça o intercâmbio desse GEA com o sistema escolar.

5. A Avaliação em Educação Artística

A respeito do problema da avaliação diz o Parecer CFE 540/77:

A propósito, a verificação da aprendizagem nas atividades que visem especificamente à Educação Artística nas escolas do primeiro e de segundo graus não se harmoniza também com a utilização de critérios formais.

Essas atividades, mesmo quando específicas, quando se presume uma opção do aluno correspondente às suas possíveis aptidões, não visam à formação de artistas. Não faria sentido, pois, manter-se o aluno preso a uma opção na qual o seu desempenho não revela seu maior interesse, negando-lhe a oportunidade de outras experiências, e muito menos impedir a promoção de série àquele que não apresente resultados satisfatórios em termos de produto: o desenho 'feio', a dança canhestra, a apresentação dissonante no grupo, o canto desafinado no coro. E isto porque a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados. (46)

(45) São Paulo (Estado), Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Atualização); compilação e organização de Leslie M. J.S.Rama e outros, 1980, vol.X, julho a dez/80, p.250.

(46) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.25.

A Educação Artística, seguindo esta orientação, tem sido considerada *atividade*, avaliando os alunos com apuração apenas de assiduidade não valendo a nota que o professor atribui para fins de promoção.

Tal situação tem descontentado os professores.

A preocupação dos professores de Arte com relação à sua área tem-se revelado continuamente. Um professor de Desenho, por exemplo, enviou uma correspondência ao Conselho Federal de Educação onde, entre outros aspectos, tece considerações sobre a pouca importância dada ao Desenho no currículo. Pelo Parecer 1071/72,⁽⁴⁷⁾ o C.F.E. mostra-lhe a importância do Desenho na educação geral e na formação especial e faz um levantamento das opções na área das habilitações profissionais, concluindo que são infundados os receios de falta de mercado para o professor de Desenho. Diz ainda o Parecer:

O emprego do termo amplo 'educação artística' indica a necessidade do ensino de diferentes aspectos artísticos, para a formação da criança e do adolescente. O professor de Desenho não se deve dedicar exclusivamente ao exercício da disciplina sob o enfoque técnico ou artístico; deve ser o educador da arte, no plano da formação do aluno.⁽⁴⁸⁾

Mas o interessante é que muitos professores são educadores da arte e mesmo assim não conseguem ter seu trabalho valorizado. Uma professora que respondeu ao questionário que lhe apresentamos (v. capítulo III deste trabalho) escreveu à parte:

(47) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 143, out/72, ano XI, pp.20-23.

(48) Idem, p. 21/22.

Afinal, somos ou não somos professores? Fizemos uma Faculdade, as aulas são de 50 minutos (40 ou 45), recebemos o mesmo valor monetário (Lic. Plena) e por que a nossa aula não tem nota? Por que não serve para nada? É menos importante do que as outras? Somos menos professor? É por isso que os alunos pouco correspondem. Até eles não nos dão valor. Educação Artística é desvalorizada, mal aceita, até pelos pais, e a culpa é só nossa. Infelizmente, os alunos de hoje se valorizam a penas pela nota, e se não há nota, quando eles ficam sabendo, pobres de nós: nos ignoram na sala de aula.

Se a arte receber o duplo enfoque aqui apontado — como disciplina e como atividade — deverá necessariamente contar com avaliação para fins de promoção. Deve desfazer-se o receio do legislador de que o aluno fique retido pelo "desenho feio", pela "dança canhestra", pela "representação dissonante no grupo" ou pelo "canto desafinado no coro" porque a "importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados".⁽⁴⁹⁾ Encarada como disciplina, a Educação Artística estudará o produto da arte através dos tempos, abrindo-se a possibilidade de um estudo do homem por suas produções chamadas artísticas.

Além de tudo, há de se perceber que a retenção de um aluno nas outras áreas curriculares também oferece perigos e ameaças na medida em que o docente poderá valorizar determinadas competências no lugar de outras. O problema parece ser o de se discutir todo o processo de avaliação (tal como atualmente praticado) ao invés de se negarem ao professor de Educação Artística os mecanismos de avaliação formal. Tal como está a situação, a avaliação sem fins de promoção em Educação Artística, embora expli-

(49) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.26.

citamente queira dar uma dimensão maior à área, rebaixa-a tacitamente e parece duvidar da competência profissional do professor de Arte. (50)

6. O que a legislação inclui em Educação Artística

Se a Lei 5.692/71 pretendeu dar uma abrangência maior aos componentes do artigo 7º, é de se perguntar, no campo da arte, o que se condena nos procedimentos do passado e o que deve ser agora incluído.

O Parecer CFE 540/77 preocupa-se em analisar a natureza das atividades que deveriam ser comportadas na Educação Artística tal como foi concebida na nova legislação. Considera que, antes da lei 5.692/71, ensinava-se o Desenho, a Música e os Trabalhos Manuais, mas de forma inadequada para os objetivos ora pretendidos. A respeito do Desenho afirma:

... o Desenho era e continua sendo, sem qualquer dúvida, um poderoso elemento de educação e um imprescindível instrumento para um melhor desempenho do homem, em múltiplas circunstâncias. O ensino do Desenho, entretanto, por si só, não satisfaz à expectativa em relação à Educação Artística.

Além do mais, quando o ensino do Desenho se concentra na geometria, ele se desloca, com mais propriedade, para o campo das Ciências, 'matéria' na qual a Matemática se inclui como conteúdo específico para efeito de obrigatoriedade, nos termos do Parecer 853/71. (51)

Mas é de se questionar o motivo de a Geometria fugir do

(50) Conhecemos vários casos de escolas que levam os alunos a crerem que a Educação Artística pode promover ou reter o aluno. O expediente é usado preferencialmente em escolas particulares.

(51) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.27.

âmbito do professor de arte. De fato, como fartamente mostrou Ana Mae Barbosa em livro fundamental porque único no campo e rico em fontes bibliográficas,⁽⁵²⁾ o ensino da geometria surgiu em um momento determinado da história com precípuos objetivos de consecução do ideário positivista que via nesse meio a forma de educar o caráter e a mente racionalista. Ao mesmo tempo (inícios do século XX), a corrente liberal, representada em especial por Rui Barbosa, também defendia o ensino da geometria mas com objetivo de habilitar tecnicamente os estudantes para a nascente industrialização. Quando a geometria foi sendo deixada de lado nos currículos, foram se "geometrizando" os programas de desenho, que antes ensinavam o desenho decorativo. Herança das primeiras décadas do século, o desenho geométrico é ainda ensinado nos mesmos moldes de então. E é considerado por muitos professores "como o único modo de valorizar a área". Talvez por causa disso, o Parecer CFE 540/77 desloca a geometria para o campo da Matemática. Resta saber se na Matemática terá orientação diversa.

Se considerarmos, por exemplo, o estilo cubista que inaugurou o século XX revolucionando as formas de representação, pela desestruturação do objeto em todos os seus planos, reconheceremos a importância do ensino da geometria. O cubismo, através de formas geométricas, registra os elementos em planos sucessivos e superpostos, procurando a visão total da figura em todos os ângulos, fragmentando-a. Considera-se criada a quarta dimensão, na medida em que a superposição inclui o tempo, utilizando os vários ângulos de visão de um mesmo objeto. Se existem programas de geometria que levem os alunos a uma tal compreensão e

(52) Ana Mae BARBOSA, Arte-Educação no Brasil, 1.^a ed., SP, Editora Perspectiva, 1978, 132p.

realização, são estes programas totalmente desconhecidos.

O Parecer CFE 540/77 também fala da Música e dos Trabalhos Manuais:

... a Música ou os Trabalhos Manuais, do modo como se desenvolviam em muitas escolas, não atenderiam com precisão às intenções do legislador.

É interessante notar que, às vezes, há conflitos na legislação. A Deliberação do Conselho Estadual que relacionou as matérias da parte diversificada do currículo do ensino de 1º grau, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo⁽⁵³⁾ em seu artigo 3º, inciso V, relaciona para Artes, entre outras, a matéria Artes Aplicadas, matéria sobre a qual o Conselho Federal de Educação, cinco anos depois, pelo Parecer CFE 540/77, mostrando sua proximidade com os antigos Trabalhos Manuais colocou:

Os Trabalhos Manuais, em cujo nome se pretendia um ensino artístico, insinuado na denominação muitas vezes utilizada de 'Artes Aplicadas' constituem uma concepção especialmente resistente à mudança. E como se desenvolvem na maioria das vezes, constituem até uma contrafação da arte e um exercício sistemático do mau gosto. (54)

A partir da crítica do que existia antes o Parecer defende:

Aquela 'formação geral estética' a que se refere o autor citado [Celso Kelly] há de ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinala a cada momento, todas as experiências curriculares. Isto implica, evidentemente, um cuidado urgente com a formação de professores, especialmente, aquela que se desenvolve em nível de 2º grau. (55)

(53) Deliberação nº 10/72, cf. Guiomar Milan SARTORI, Diretrizes e Bases para o Ensino, SP, Ibrex, A.R. Ed., 1975, p.44.

(54) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.28.

(55) Idem, p.26.

Pregando uma formação geral estética, o Parecer sugere variedade de campos artísticos:

De tudo o que se esboçou, até aqui, sobre a Educação Artística chega-se a que não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade. (56)

Acreditando na praticabilidade de uma essência artística a ser ensinada, o Parecer CFE 540/77 faz suas as palavras de Celso Kelly:

"Não se estima que todas as manifestações artísticas se transformem em atividades escolares para todos. Entretanto, a formação geral estética, indispensável, se completará, em cada caso, com alguma atividade específica: ou o desenho, ou a música, ou o teatro, ou o balé, ou outra enfim. Partindo da essência, uma vivência se impõe como 'corolário natural'". (57)

Mas é justamente a isso que se opõem os professores de Educação Artística. A Música, por exemplo, tem uma linguagem específica e é de todo inviável confiar seu ensino a quem não a domine; a poesia e literatura, também linguagens específicas, competem ao professor de Língua Portuguesa. Ao professor de Educação Artística, acreditamos, deveriam competir as artes visuais (artes captadas eminentemente pela visão — pintura, desenho, escultura, fotografia, etc.), ênfase que aliás já vem sendo dada como a pesquisa exploratória relatada no capítulo III demonstrou. As artes visuais exigem o respeito a sua linguagem especí

(56) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.26.

(57) Idem, p.26.

fica e parecem estar sendo preferidas como opção nos cursos de nível superior, como a pesquisa demonstrou.

Trata-se de definir um campo determinado, uma linguagem específica para que de fato seja trabalhada. Trata-se de se ter o especialista em Música dando "aquela formação geral estética", no tocante à Música, o especialista em Artes Visuais ensinando a "formação geral estética" no seu campo, o especialista em Teatro fazendo o mesmo, valendo também o mesmo raciocínio para Poesia e Literatura. De fato, é exigir muito que um mesmo professor domine várias linguagens artísticas, que inclusive caracterizam-se por mútuas intraduzibilidades, como foi visto no capítulo I.

O professor polivalente exigido pela reforma do ensino e preparado em cursos de dois anos (licenciatura curta) acaba tornando-se nem mesmo *monovalente*. Misturar várias linguagens para o mesmo professor ensinar e lançá-los ao magistério, como estão fazendo os cursos superiores, tem acarretado um ensino de resultados duvidosos.

7. A Raiz dos Problemas na Legislação

O Parecer CFE 540/77 *explicitamente* valorizou a Educação Artística como demonstram os excertos apresentados. Outros documentos legais, também de forma explícita, discorrem sobre a importância da arte na formação do estudante.

No entanto, sem mecanismos claros de implantação e sustentação, a legislação, *tacitamente*, reservou à arte o papel periférico que lhe vem cabendo nos currículos escolares, uma vez que, de acordo com o Parecer CFE 540/77:

'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. (58)

No caso específico da Educação Artística acreditamos que a afirmação não tem razão de ser e os desencontros, em parte, têm sua raiz nessa afirmação, que permeou todo o parecer e a legislação subsequente.

A falta de mecanismos para a implantação da Educação Artística gerou diferentes interpretações ao nível da própria legislação. Enquanto o Conselho Federal de Educação indica a inclusão da apreciação artística, ⁽⁵⁹⁾ os Guias Curriculares do Estado de São Paulo a repelem, uma vez que dicotomizam a arte da criança e a arte do adulto. Enquanto a nível federal apresentam-se reservas com relação às Artes Aplicadas, ⁽⁶⁰⁾ no âmbito estadual (S.P.) são as Artes Aplicadas colocadas como uma das opções para 1º grau dos estabelecimentos de ensino. ⁽⁶¹⁾

A situação de confusão foi em parte criada por uma inadequada compreensão da abrangência dada à arte pelo Parecer 853/71. Acreditamos que se a Arte tivesse sido incluída no Núcleo Comum, em Comunicação e Expressão, ao lado da Língua Portuguesa, com definição dos campos artísticos que deveria abranger, não teriam surgido tantos desencontros.

(58) Brasil, Conselho Federal de Educação, Revista Documenta nº 195, fev/77, ano 15, p.25.

(59) Idem, p.26.

(60) Idem, p.28.

(61) Deliberação CFE 10/72, artigo 3º, inciso V.

8. A Formação do Professor de Educação Artística

O Parecer CFE 354/69⁽⁶²⁾ definiu o currículo mínimo para o curso de licenciatura em Desenho e Plástica e sugeriu a duração mínima de 2.700 horas-aula, considerando a importância cultural da área de estudo. O Parecer fala na condição polivalente do professor de arte ("*de vez que difícil se tornará uma equipe de professores um para cada coisa*")⁽⁶³⁾ e na condição do professor de arte como "*formador de personalidade (e não de artistas)*".⁽⁶⁴⁾

Alguns anos depois, o Parecer CFE 1.284/73 de 9/8/73, fixou o currículo mínimo do curso de Educação Artística para licenciatura curta e plena. Incluiu as seguintes habilitações: Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música, Desenho.

A Indicação CFE nº 36 de 7/8/1973⁽⁶⁵⁾ propôs com relação ao currículo do curso uma parte comum e outra diversificada (para as várias habilitações). A mesma Indicação propõe a modalidade de licenciatura curta, prevendo-lhe 1.500 horas de atividades a serem integralizadas em tempo total variável de um ano e meio a 4 anos, com o termo médio de 2 anos. A licenciatura plena, com 2.500 horas, a serem integralizadas de 3 a 7 anos, com o termo médio de 4 anos.

Na parte comum do currículo, propõem-se 4 matérias (Fundamentos da Expressão e da Comunicação Humanas, Folclore Brasi-

(62) Brasil, Conselho Federal de Educação, Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior, Departamento de Documentação e Divulgação, 1.^a ed., 1974, p.117-120.

(63) Idem, p.119.

(64) Idem, ibidem.

(65) Idem, p.143-148.

leiro; Estética e História da Arte; Formas de Expressão e Comunicação Artística). A primeira função que tais matérias devem cumprir é a de que se constituam, para o professor, como núcleo para suas atividades de ensino, sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho. Diz a Indicação:

Convenientemente reunidas e integradas, as quatro devem cobrir a primeira função, configurando o mínimo indispensável ao preparo do mestre polivalente que alcance, ou não, o nível das habilitações específicas. (66)

Por outro lado, a Resolução CFE nº 23/73 ressalta em seu artigo 3º:

O currículo mínimo do Curso terá uma parte comum a todas as habilitações, suficiente em termos de conteúdo para a habilitação geral e uma parte diversificada em função de habilitações específicas, ambas suscetíveis de acréscimos a nível de currículo pleno.

Na parte diversificada para a habilitação em Artes Plásticas estão previstas 4 matérias: Evolução das Artes Visuais; Fundamentos da Linguagem Visual, Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos, Técnicas de Expressão e Comunicação Visuais. A habilitação em Desenho prevê: Evolução das Técnicas de Representação Gráfica; Linguagem Instrumental das Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Geométrico, Geometria Descritiva e Perspectivas); Técnicas de Representação Gráfica (Desenho Mecânico, Topográfico, Arquitetônico e de Interiores); Técnicas Industriais; Introdução ao Desenho Industrial.

A mesma Resolução esclarece que, embora as Instituições

(66) Brasil, Conselho Federal de Educação, Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior, Departamento de Documentação e Divulgação, 1.^a ed., 1974, p. 143.

possam oferecer mais de uma habilitação específica, o aluno *não pode seguir mais de uma habilitação de cada vez.* (67)

É interessante notar que a habilitação geral pretende dar formação geral nas várias linguagens artísticas em apenas dois anos, preparando assim o professor polivalente, enquanto que nas habilitações específicas — quando o aluno permanecerá em média mais dois anos na Universidade — lhe é vedada a possibilidade de mais de uma habilitação. A argumentação legal para tal situação é bem fundamentada, mas o que se tem observado na prática está longe de atender às intenções do legislador. O professor polivalente não domina os elementos mínimos de cada linguagem artística e termina por ensinar alguma coisa do campo com o qual tem maior afinidade.

A Indicação fundamenta solidamente as matérias propostas mas não inclui em nenhum momento o estudo da criatividade, diferentemente de documento legal anterior, o Parecer CFE 354/69, que incluía a área de Plástica e dela dizia em seu parágrafo 1º: "*O Estudo de Plástica compreende a pesquisa da forma, suas possibilidades, a criatividade e a psicologia de suas soluções*". (68)

Trabalhando há vários anos com curso de Educação Artística (licenciatura curta) temos notado que os alunos chegam ao final de seu curso sem os conhecimentos mínimos a respeito de teoria da criatividade porque não houve em seu currículo algum momento em que tal estudo tivesse sido realizado. Quando isto é feito deve-se mais ao interesse de determinado professor que à exigência curricular.

(67) O grifo é nosso.

(68) Op. cit., p.119.

De modo geral aliás, os alunos chegam ao final da licenciatura curta com grandes lacunas de formação seja em Estética, História da Arte ou outra disciplina. Além da carga horária ser muito reduzida para formar o professor há também um outro fator: nem sempre as Instituições puderam contar com especialistas nas várias matérias propostas pela legislação. Assim restou o problema de onde recrutar professores para as novas disciplinas indicadas, — problema resolvido em cada Instituição de acordo com suas possibilidades locais.

A legislação propõe a licenciatura curta para formar o professor polivalente pois ao professor de Educação Artística cabe

apresentar globalmente os recursos artísticos de expressão e comunicação dentre os quais venham os estudantes a selecionar os que mais se ajustem às variáveis do seu mundo interior. O processo, no caso, é incomparavelmente mais importante que os resultados estéticos a obter. (69)

Parece-nos no mínimo estranho que o professor polivalente seja preparado em 2 anos "aprendendo" as várias linguagens artísticas e o professor de licenciatura plena não possa fazer mais de uma habilitação por vez. A legislação, no que toca à parte diversificada, mostra que a arte liga-se ao conhecimento dos outros campos quando afirma:

... por mais 'neutras' que eventualmente se apresentem, as 'formas' artísticas não fogem às leis que presidem à marcha do saber. (70)

(69) Brasil, Conselho Federal de Educação, Indicação nº 36/73. O grifo não é nosso.

(70) Idem, ibidem.

Assim perguntamos: Se se reconhece tal valor no fenômeno artístico e justamente por isto é vedado ao aluno fazer mais de uma habilitação de cada vez, como (na licenciatura curta) pode-se formar o professor para os vários campos artísticos?

Porque o professor de ensino de 1º grau não tem de ser um especialista em determinadas divisões da arte, porque deve apresentar globalmente os recursos artísticos, dirá o legislador. Mas a natureza específica de cada linguagem estética exige o respeito às suas peculiaridades que, como vimos, caracterizam-se por mútuas intraduzibilidades.

Na verdade, a criação dos cursos de Educação Artística representou grande esperança a todos que se dedicam ao campo da arte, mas, decorridos oito anos de sua implantação, o que vemos são resultados que apontam para a necessidade de alteração da situação.

Se no âmbito legal ocorrem desencontros, pode-se imaginar o rol de problemas que surgiram na prática escolar (parte dos quais está relatada na pesquisa que é objeto do capítulo III), problemas que pelo menos em parte são oriundos da dubiedade da própria legislação e que acabam levando administradores, legisladores, orientadores e especialistas em educação, a procurar culpas a nível individual, geralmente atribuídas ao professor de Educação Artística, maior vítima, ao lado do aluno, da situação atual da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do que foi exposto ao longo do presente trabalho algumas conclusões podem ser tiradas e outras tantas hipóteses de trabalho. Situam-se em dois níveis bastante distintos, porém estreitamente ligados, as idéias-sínteses:

1) de um lado, e de acordo principalmente com o que foi percorrido nos capítulos I e II, há todo um problema de civilização que vê a arte como uma esfera separada das demais atividades especulativas, ao mesmo tempo em que as artes são desprezadas na escola por que se supõe que não envolvam a cognição e não se as entende como um poderoso meio de formar seres criativos capazes de construir um novo tempo e uma nova sociedade.

Trata-se, portanto, de uma questão muito ampla, cujos contornos configuraram-se e foram-se sedimentando no decorrer de muito tempo. Embora haja muitos teóricos e especialistas em todo o mundo ocidental avançando na compreensão do papel da arte nas sociedades, permanece ainda na prática, grosso modo, uma interpretação preconceituosa com relação ao fenômeno artístico, sendo talvez mais arraigada aquela que considera a arte como fruto de uma intuição sensível, com todas as implicações que a idéia abarca.

Embora pareça claro que não se possa separar emoção e inteligência, opondo-se uma à outra, porque "o aspecto emocional liga as partes num único todo e 'intelectual' simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem significado",⁽¹⁾ na verdade muitas teorias podem ser surpreendidas incorrendo no preconceito de ver a arte como fruto de imaginações gratuitas ou emoções inexprimíveis, ao invés de situá-la em todos os níveis da atividade social.

A reflexão contemporânea propõe que a obra de arte seja mais do que isso. Considera que, se o artista materializasse apenas uma intuição fugaz, sua obra seria pobre caso essa intuição não se tornasse o centro de uma reflexão durável. Assim entendida, a obra de arte sugere a quem a percebe, não somente o instante fugidio da intuição do artista, mas o seu processo de pensamento no fim do qual resulta a criação. É interessante notar que o fenômeno da permanência da obra de arte, através do tempo, acentua esse valor que ultrapassa o do momento da criação. Especialmente André Malraux analisou esse fenômeno:

Quelque lié qu'il soit à la civilisation où il naît, l'art la déborde souvent — la transcende peut-être...⁽²⁾ Mais les oeuvres qui composent cet héritage ont subi une métamorphose singulièrement complexe. Si nos musées suggèrent une Grèce qui n'exista jamais, les oeuvres grecques de nos musées existent: si Athènes ne fut jamais blanche, ses statues blanchies ont ordonné la sensibilité artistique de l'Europe.⁽³⁾

(1) John DEWEY, Arte como Experiência, Coleção Os Pensadores, SP, Editora Abril, 1980, p.104.

(2) André MALRAUX, Les Voix du Silence, France, Imprimerie Georges Lang, 1951, exemplaire 6687, p.623.

(3) Idem, p.45.

Mas os preconceitos que envolvem a arte na sociedade adentram o ambiente escolar e determinam uma diversidade de procedimentos, metodologias e idéias-chaves que terminam por deixá-la numa posição periférica em relação às demais áreas curriculares.

Para que a arte na educação possa levar o estudante a empreender esforço pessoal para "ler" o pensamento expressado visualmente, é preciso que os estudos sobre as linguagens artísticas avancem o suficiente para colocar à disposição dos arte-educadores material elaborado "didaticamente". Para que a arte na educação possa levar o estudante a realmente fazer arte é preciso que sejam exploradas metodologias que mobilizem o estudante cognitivamente e afetivamente. A mera explosão espontânea, o mero aflorar-se ou deixar-se ir constituem desempenho incompleto artístico e humanamente.

Os dois aspectos da arte na educação — fazer e apreciar arte — se conduzidos de forma a explorar o real, poderão dar à arte educacionalmente concebida a dimensão que o fenômeno artístico tem por natureza. Se buscarmos as conseqüências mais distantes desta abordagem poderemos dizer que a arte é um elemento vital para ajudar a humanidade a encontrar o equilíbrio perdido. (4)

Acreditamos que o desenvolvimento ulterior da pesquisa e da reflexão venha a enriquecer as provas de que na arte estão

(4) Numa proposta algo exótica, o conhecido psicólogo Koestler sugere uma solução inesperada para os problemas atuais. Analisando a situação do homem contemporâneo e com base em resultados de pesquisas de especialistas de vários campos, chega a propor a necessidade de uma mutação adaptativa artificialmente provocada (pela Psicofarmacologia) destinada a reequilibrar dinamicamente pensamento e emoção, restaurando a ordem hierárquica perdida. Arthur KOESTLER, O Fantasma da Máquina, R.J., Zahar Editores, 1969, 42lp.

presentes todas as operações cognoscitivas, mudando, ainda que a longo prazo, a posição da arte na sociedade e na educação.

2) De outro lado, o arraigado preconceito contra a arte na civilização ocidental, que se manifesta nas instituições educacionais, assume características próprias na educação brasileira.

Presentemente tenta-se implantar a concepção de arte como auto-expressão, entendida como expressão de imaginações gratuitas e sem qualquer compromisso com a inteligibilidade própria das linguagens. A prática da educação artística parece estar baseada em:

a) idéias do primeiro grupo de teorias de arte-educação apresentadas no capítulo II, que supervalorizam a auto-expressão (entendendo-a como o desenvolvimento de expressão musical, plástica, corporal, oral e escrita), enfatizando a importância do processo em detrimento do produto e repelindo a avaliação na área e a apreciação artística.

b) procedimentos que já não entram na categoria de teorias educacionais de arte, cuja preocupação predominante é o desenvolvimento de habilidades motoras, revelando compreender a arte como uma história de progresso fundado na proficiência técnica e não como uma história de idéias, concepções e necessidades em constante mudança.

A dicotomia entre arte-educação e arte adulta salta aos olhos e o argumento para tal posição é o de que a arte na educação não visa a formação de artistas e sim o desenvolvimento das "potencialidades" do educando, através das expressões musical, plástica, corporal, oral e escrita. Mas o paradoxal é que a livre expressão, de que tanto se fala e que está sendo duramente

imposta, foi prática surgida desta arte que não se quer incluir na escola, só que não é mais contemporânea. A arte evoluiu; a arte-educação, não.

Com relação às escolas públicas e particulares ocorre um dado que não é freqüente nas demais disciplinas do currículo. Em termos gerais fala-se que houve uma inversão de posições: a escola pública deteriorou-se e a escola particular cresceu em qualidade de ensino. No caso da arte a situação é substancialmente a mesma. Excetuando as salas especiais e os materiais que as escolas particulares têm, foram encontrados, tanto numas quanto noutras, problemas semelhantes.

O velho "slogan" de que importa o processo e não o produto tem raízes bastante questionáveis como foi discutido nos capítulos II e III. Propõe-se a valorização tanto do processo quanto do produto, como em todas as disciplinas se faz. Saber que Robespierre perdeu a cabeça na guilhotina após a queda da monarquia durante a revolução francesa só vale se se tem a cabeça no lugar para saber o que significou a revolução francesa em termos de história-processo-humano. E também aprender a raciocinar historicamente. Ou seja: entrar em contato com o fato (nível empírico), entendimento do fato (nível racional) e superação global do imediatismo do fato (nível teórico).

A avaliação, tanto nas aulas de arte quanto nas de outras disciplinas, revela-se um problema já apontado por muitos especialistas. Piaget, por exemplo, mostra que a avaliação com notas a serem atribuídas e a atmosfera de exame destroem a colaboração entre alunos e professores e mesmo a comunicação direta dos alunos entre si. ⁽⁵⁾ Nesse sentido, afirmamos que a avalia-

(5) Jean PIAGET, Para Onde Vai a Educação? 3.^a ed., RJ, Livraria José Olympio Editora, 1975, p.70.

ção em arte é problemática assim como o é nas outras disciplinas. Se há dificuldades com relação a este item é necessário que se proceda a uma revisão geral do processo de avaliação e também dos problemas peculiares da educação artística — revisão que engloba toda a educação escolar e não apenas o campo da arte.

Nossa pesquisa revelou uma prática artística pobre e muitas dificuldades com relação ao ensino de arte. Acreditamos que através dos encontros nacionais de educação artística que têm ocorrido as pessoas ligadas à problemática começam a unir-se, o que deixa entrever a possibilidade de um impulso na área.

As pesquisas que o campo reclama com urgência situam-se ao nível da elaboração de conteúdos gradativos que acompanhem o desenvolvimento do educando. Anunciam-se possibilidades propiciatórias ao desenvolvimento dos mecanismos intelectuais do educando através da arte, campo extremamente facilitador já que mobiliza em grande medida também o aspecto afetivo. *"O pleno desenvolvimento da personalidade, sob seus aspectos mais intelectuais, é inseparável do conjunto dos relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituem a vida da escola."*⁽⁶⁾

O estabelecimento de objetivos cognitivos e correspondentes conteúdos para a educação artística é uma das prioridades reclamadas, o que não significa aborrecer o aluno com quantidade de informações sobre os vários campos da arte como vêm fazendo muitos livros didáticos de arte. Trata-se de projetar como levar o aluno a agir sobre os objetos para que realmente opere sobre eles: o exercício não pode ser somente verbal,

(6) Jean PIAGET, Para Onde vai a Educação? 3.^a ed., RJ, Livraria José Olympio Editora, 1975, p.69.

"mas sobretudo e essencialmente relacionado à ação sobre os objetos e à experimentação: uma operação é uma ação propriamente dita, mas interiorizada e coordenada com outras ações do mesmo tipo segundo estruturas específicas de composição." (7)

Embora em pequeno número, existem algumas boas sugestões de autores brasileiros mostrando a possibilidade de um tal empreendimento. (8)

Do ponto de vista psicológico, os fundamentos para uma prática escolar adequada a tais diretrizes teóricas podem ser encontrados no estudo das estruturas genéticas da inteligência infantil; do ponto de vista estético, tais fundamentos podem ser buscados nos desenvolvimentos da arte plástica contemporânea. Piaget, por exemplo, e de acordo com o que foi discutido no capítulo II, substituiu a concepção tradicional de um espaço inato e intuitivo pela noção de um espaço genético, atribuindo um caráter ativo à percepção ao mesmo tempo em que mostrou que é a atividade própria do sujeito, operando sobre a realidade que explica o desenvolvimento da inteligência. Dado que o progresso no desenvolvimento do pensamento consiste em coordenar diferentes

(7) Jean PIAGET, Para Onde vai a Educação?, 3.^a ed., RJ, Livraria José Olympio Editora, 1975, p.69.

(8) Consulte-se por exemplo, o Programa de Educação Artística: Artes Plásticas no 1º grau, de Mahylda Bessa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos nº 132, out/dez 1973. Há um relato de experiência muito relacionado também ao tema em Ana Mae BARBOSA, Teoria e Prática da Educação Artística, 2.^a ed., SP, Editora Cultrix, 1978, 4º capítulo. Há um contra-exemplo também. Trata-se do Projeto de Educação Artística para 1982 que está sendo fartamente divulgado entre os professores da rede oficial em que os conteúdos são propostos sem qualquer princípio orientador, misturando os campos artísticos aleatoriamente onde a preocupação parece ser a de fornecer momentos de lazer.

Há uma boa programação colocada à disposição pelo MEC mas que permanece pouco divulgada. Trata-se dos programas para bem dotados organizados pela Faculdade de Educação, da UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem-dotados de 4.^a a 8.^a série do 1º grau. Manual de Orientação para Supervisores, orientadores e professores de alunos bem-dotados; Educação Artística. Brasília, MCE/Dep. de Documentação e Divulgação, 1979, 34p.

pontos de vista, relações antes desconexas, em integrar sistemas parciais em estruturas de conjunto pode-se notar que há todo um campo inexplorado para a arte-educação.

Acreditamos ser necessária a pesquisa de métodos no ensino de arte que levem o estudante a operar, a agir sobre os conteúdos, a robustecer suas estruturas mentais, incluindo manipulação efetiva ou mental do objeto do conhecimento, métodos que incentivem a mobilidade e reversibilidade do pensamento através de comparações, confrontos, relações etc.

Não queremos defender para a arte uma rigidez de programas, métodos e procedimentos. A liberdade de que fala Piaget para que a criança atinja as noções matemáticas é a mesma de que falamos para as noções no campo da arte:

Há pois que ser realizado todo um ajustamento dos métodos didáticos aos dados psicológicos do desenvolvimento real, e pode-se aguardar, sob esse ponto de vista, uma considerável intensificação dos apelos à atividade autônoma da criança. (9)

Por outro lado, as pesquisas sobre criatividade têm mostrado a conveniência de tais posições uma vez que apontam para a complexidade dos fatores envolvidos no processo criativo, derrubando a indicação de que para desenvolver a criatividade basta deixar o aluno livre de qualquer orientação. Urge também pesquisar as ligações criatividade/pensamento operatório nos termos apresentados no capítulo II em 1.2.2.6.

É preciso ainda que o aluno seja levado a "assimilar a realidade conforme o seu nível de desenvolvimento, em vez de

(9) Jean PIAGET, op. cit., p.67.

deixar que lhe sejam impostos objetivos arbitrários". (10)

Uma outra linha de pesquisa que o campo reclama é com relação a projetos bem elaborados para o ensino de apreciação artística — aspecto bastante desprezado em nossas escolas ma que já apresenta progresso em outros países. (11)

Pesquisas de conteúdos e métodos que liguem a arte ao aqui e agora dos alunos, levando-os a ver o fenômeno artístico como um constante movimento de transformação na medida em que busca revelar um universo em metamorfose, são necessárias. Nesse sentido e contemporaneamente, os resultados da Semiologia são muito importantes, devendo ser aproveitados na elaboração das metodologias de arte: se se faz a ligação direta da arte com os demais aspectos da vida, é preciso ensinar o estudante a decodificar as mensagens, a ter a chave do mecanismo — único caminho para que ele se defenda e se posicione sem ingenuidade diante da cultura de massa.

Em resumo, a arte-educação poderá ter uma dupla finalidade: a) levar o aluno a aprender arte, apreciação artística, história da arte — fazendo-o interessar-se pela construção de uma cultura realmente brasileira e b) levar o aluno a aprender a aprender o que no caso corresponde a aprender a "construir", desenvolvendo o comportamento criativo e inteligente, mobilizando um número cada vez maior e mais rico de esquemas de pensamento e ação transferíveis de uma área para outra na solução de problemas.

A arte na educação poderá preparar os estudantes para

(10) Maria A. V. CUNHA, Didática Fundamentada na Teoria de Piaget, RJ, Editora Forense, 1972, p.35.

(11) Constitui grande contribuição nesse setor o trabalho de Brent G. WILSON, Evaluation of Learning in Art Education, pp. 449-558 in Bloom, Hastings, Madaus, Handbook on Formative and Summative evaluation of Student Learning, Ms Graw Hill Book, N. York, 1971.

uma vida criadora e não para o imobilismo. A arte pode desempenhar um papel importante na educação, porque, embora específica, pertence a um campo onde entram os mecanismos de conhecimento da realidade. Difícil a tarefa no caso brasileiro, depois de 17 anos de educação autoritária cujos germens já existiam antes de 1964.⁽¹²⁾ Evidentemente, dentro de uma ampla discussão sobre toda a educação sistemática que vem sendo oferecida no país, é preciso repensar o lugar que deve caber à educação.

Num país com imensos problemas atinentes à sua estrutura global, é de se perguntar a relevância de uma reflexão sobre a arte e a educação.

Se considerarmos a necessidade de que se proceda a uma revisão geral de toda a educação brasileira discutindo-se os rumos gerais que tem tomado e a que tem servido, haveremos de dar espaço para o questionamento de cada área particular do currículo bem como de seus problemas específicos.

Por outro lado, desde já é possível um trabalho conscien-tizador dentro da arte-educação feito por educadores competentes. Trabalho possibilitado pelas próprias contradições da realidade e que dão algum espaço para a ação no nível da educação sistemática.

Para tal trabalho do professor de Educação Artística os caminhos são difíceis e as barreiras quase intransponíveis. A superação dos preconceitos contra a arte, que a alijam do campo do conhecimento e conseqüentemente neutralizam seu papel transfor-mador, há que ser efetuada, ainda que se processe sem a brevida-

(12) Cf. Antonio Joaquim SEVERINO, "A Falência da Educação", *Jornal de Hoje*, 27/4/1980, pp.1-5, Campinas, SP.

de desejável.

Aproximando a arte-educação da arte feita fora da escola, proporcionam-se condições de o estudante compreender os caminhos e descaminhos da arte de seu país. Assim fazendo, as aulas de arte estarão contribuindo, de alguma forma, para a retomada da construção de uma genuína cultura brasileira — o que não significa repudiar outras culturas, mas *exercer domínio sobre sua influência*.

Para um tal trabalho a presente discussão pretende ter dado alguma contribuição àqueles que de uma maneira ou de outra interferem na problemática abordada.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é verificar a posição da educação artística no sistema escolar e a possível intelectualidade da arte, isto é, se se pode falar da arte como um campo de especulação humana em nada superior ou inferior às demais formas de conhecimento.

Para alcançar o objetivo proposto o trabalho foi dividido em quatro partes. De início procuramos convergências na reflexão de especialistas de campos diferentes (filósofos, psicólogos, pedagogos) a respeito da intelectualidade ou não da arte. Em seguida buscamos uma classificação das teorias de educação artística que nos possibilitasse parâmetros para entender a prática. O passo seguinte foi a realização de uma pesquisa exploratória nas escolas públicas e particulares de Piracicaba, SP, para verificar a situação concreta da área de arte.

De posse dos dados oferecidos pela pesquisa, empreendemos a análise da legislação pertinente ao campo com o fim de detectar a ligação desta com a idéia da arte como intelectualidade.

Realizadas as quatro etapas do trabalho, verificamos ser procedente a idéia da arte como uma atividade especulativa pró-

pria: o pensamento plástico ou visual constitui uma atividade específica do espírito, muitas vezes intraduzível em outros sistemas simbólicos.

A pesquisa realizada nas escolas revelou que, desligada das preocupações da arte contemporânea, a prática aí realizada, quando arrojada, detém-se nos pressupostos estéticos de 1922.

A legislação brasileira, embora não de todo, parcialmente tem responsabilidade pela situação confusa da área.

As teorias de arte-educação que enfatizam a complexidade do processo educativo em arte e sua poderosa força na aprendizagem lutam por conseguir aplicação prática. Respeitando o nível de desenvolvimento dos estudantes bem como os desenvolvimentos da arte contemporânea, a arte-educação deve pesquisar metodologias que consigam um efetivo resultado prático. É nesse rumo que acreditamos que novas pesquisas devam ser feitas, o que levará a desdobramentos educacionais inimaginados para a arte.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Raquel Guimarães. O Desenho da criança em suas diferentes fases, SP, Editora Ave Maria, 151 p.
- ANDRADE, Mário. Aspectos das Artes Plásticas no Brasil, SP, Livraria Martins Editora, 1965, 96 p.
- ADORNO, Theodor e MORIN, Edgar. La industria cultural, Buenos Aires, Editorial Galerna, Argentina, 1967, 67 p.
- ARNHEIM, Rudolf. Arte y Percepción Visual, 6ª ed., Buenos Aires, Editorial Universitária de Buenos Aires, trad. de Rubén Masera, 1973, 409 p.
- ARNHEIM, Rudolf. El Pensamiento Visual, Buenos Aires, Editorial Universitária de Buenos Aires, trad. de Rubén Masera, 1971, 343 p.
- ARTE NO BRASIL. São Paulo, Edit. Abril, 1979, v. 1-2.
- BARBOSA, Ana Mae T.B.. Arte-Educação no Brasil, SP, Editora Perspectiva, 1978, 132 p.
- BARBOSA, Ana Mae T.B.. Teoria e Prática da Educação Artística, 2ª ed., SP, Editora Cultrix, 1978, 115 p.
- BATTCOCK, Gregory, ed.. New Ideas in Art Education: a Critical Anthology, New York, E.P. Dutton & Co., 1973, 289 p.

- BEAUDOT, Alain. A Criatividade na Escola, SP, Companhia Editora Nacional, 1976, 126 p.
- BENJAMIN, Walter. Reflexiones sobre Niños, Juguetes, Libros Infantiles, Jóvenes y Educación, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1974, 134 p.
- BENJAMIN, Walter. "A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução", Coleção Os Pensadores, Editora Abril, 1980, pp 3-28.
- BEREDAY, George Z.F., org.. Essays on World Education, Oxford University Press, 1969, 359 p.
- BESS, Mahylda. Artes Plásticas entre as Crianças, 2ª ed., R.J., Livraria José Olympio Editora, 1970, 95 p.
- BLOOM, Benjamin S. e outros. Taxionomia de Objetivos Educacionais, vol. 1: domínio cognitivo, Porto Alegre, Editora Globo, 1972, 179 p.
- BLOOM, Benjamin y colab.. Taxonomia de los Objetivos de la Educación, Buenos Aires, El Ateneo, 1971, pp 265-352.
- BLOON, HASTINGS, MADAUS. Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New York, Mc Graw Hill Book , 1971, pp 501-558.
- BOWER, Tom. O Mundo Perceptivo da Criança, Lisboa, Empresa Nor-

te Editora, 1980, 102 p.

BOYNARD, Aluizio Peixoto e outros. A Reforma do Ensino, 2.^a ed., SP, Edit. Lisa-Livros irradiantes SA, 1972, 426 p.

BRASIL. Habilitações Profissionais no Ensino do 2º grau, R.J., Expressão e Cultura, Brasília, INL, 1972, 144 p.

BRECHT, Bertold. "Função Social do Teatro". Sociologia da Arte, III, Gilberto Velho, org., Zahar Editores, 1967, pp 65-119.

BURNS, Edward Mc Nall. História da Civilização Ocidental, 2.^a ed., Porto Alegre, Editora Globo, vol. 1, 581 p.

CAMPOS, Haroldo de. "Poesia Concreta, Linguagem, Comunicação " . Teoria da Poesia Concreta, SP, Livraria Duas Cidades, 1975.

CAVALCANTI, Carlos, org.. Dicionário Brasileiro de Artistas Plásticos, INL, MEC, vol. I, 1973.

CASTRO, Amélia Domingues de. Piaget e a Didática, SP, Edição Saraiva, 1974, 166 p.

CHAUÍ, Marilena de Souza. O que é Ideologia, SP, Editora Brasiliense, 1980, 125 p.

CLÉRO, Claude. As Atividades Plásticas na Escola e no Lazer, SP, Editora Cultrix, 1978, 167 p.

- CUNHA, Maria Auxiliadora Versiani. Didática Fundamentada na Teoria de Piaget, RJ, Editora Forense, 1972, 67 p.
- CUNHA, Rose Marie Maron da. Criatividade e Processos Cognitivos, Petrópolis, Editora Vozes, 1977, 62 p.
- DELLA VOLPE, Galvano. Della Volpe: Sociologia. Organizador da Coletânea Wilcon Jôia Pereira, SP, Editora Ática, 1979, 183 p.
- DELLA VOLPE, Galvano. Esboço de uma História do Gosto, Lisboa, Editorial Estampa, 1973, 111 p.
- DENNISON, George. A Nova Escola do Futuro, SP, IBRASA, 1976, 271 p.
- DEWEY, John. A Arte como Experiência. Coleção Os Pensadores, SP, Editora Abril, 1980, 318 p.
- DUAILIBI, Roberto e SIMONSEN JR. Criatividade: A Formulação de Alternativas em Marketing, SP-RJ, Editora Abril/Mc Graw Hill do Brasil, 1971, 192 p.
- DUVIGNAUD, Jean. Sociologia da Arte, RJ, Editora Forense, 1970, 131 p.
- EHRENZWEIG, Anton. A Ordem Oculta da Arte, RJ, Zahar Editores, 1969, 287 p.
- EISNER, Elliot W.. Educating Artistic Vision, New York, The Mac-

millan Company, 1972, 306 p.

EISNER, Elliot W.. "Research on Teaching the Visual Arts". Second Handbook of Research on Teaching, Chicago, Rand Mc Nally College Publishing Company, Second printing, 1973.

ELSEN, Albert E.. Los Propósitos del Arte, Madrid, Ediciones Aguilar, trad. de Maria del Pilar G. Altabella, 1971, 454 p.

FELDMAN, Edmund Burke. Becoming Human Through Art, New Jersey, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1970, 389 p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da Língua Portuguesa, RJ, Editora Nova Fronteira.

FISCHER, Ernst. A Necessidade da Arte, Lisboa, Editora Ulisséia, 1963, 247 p.

FISCHER, Ernst e outros. Sociologia da Arte, RJ, Zahar Edit., 1966, 121 p.

FRANCASTEL, Pierre. A Realidade Figurativa, SP, Editora Perspectiva, 1973, 444 p.

FRANCASTEL, Pierre. Arte Y Técnica, Espanha, Fomento de Cultura, Edic., Valencia, 1961, 357 p.

FRANCASTEL, Pierre e outros. Sociologia da Arte, II, RJ, Zahar Edit., 1967, 110 p.

- FURTH, Hans G.. Piaget and Knowledge, New Jersey, Prentice-Hall, 1969.
- GARDNER, Howard. The Arts and Human Development, New York, A Wiley-interscience publication, John Wiley & Sons, 1973, 395 p.
- GHYKA, Matila E.. El Numero de Oro: los Ritmos, Buenos Aires, Editorial Poseidon, trad. de J. B. Bousquet, 1968, 222 p.
- GHYKA, Matila E.. El Numero de Oro: los Ritos, Buenos Aires, Editorial Poseidon, trad. de J. B. Bousquet, 1968, 210 p.
- GIEDION, Sigfried. "Las Raices de la Expresión Simbólica". Situación Actual de las Artes Visuales, Buenos Aires, Ediciones 3, 1963, pp 43-48.
- GLOTON, Robert e CLÉRO, Claude. La Creatividad en el Niño, Madrid, Ediciones Narcea, 1972.
- GOMBRICH, E. H.. História da Arte, São Paulo, Círculo do Livro, Copyright 1972, 506 p.
- GRAMSCI, Antonio. Literatura e Vida Nacional, 2.^a ed., RJ, Editora Civilização Brasileira, 1978, 273 p.
- GULLAR, Ferreira, org.. Arte Brasileira Hoje, RJ, Editora Paz e Terra, 1973, 216 p.
- HAYMAN, D'Arcy. "A Arte: Essência da Vida". As Três Faces da Ar-

- te, RJ, Editora F.G.V., 1975, pp 19-63.
- HAUSER, Arnold. "A Era do Filme", Sociologia da Arte, Gilberto Ve-
lho, org., RJ, Zahar Edit., 1966, pp 37-70.
- IBAÑEZ, Ricardo Marin. La Creatividad en la Educación, Buenos Ai-
res, Editorial Kapelusz, 1974.
- KNELLER, George F.. Arte e Ciência da Criatividade, 5^a ed., SP,
Ibrasa, trad. de José Reis, 1973, 121 p.
- KEPES, Gyorgy. El Lenguaje de la Vision, Buenos Aires, Ediciones
Infinito, trad. de Enrique L. Revol, 1969, 302 p.
- KEPES, Gyorgy e outros. Situación Actual de las Artes Visuales,
Buenos Aires, Ediciones 3, 1963.
- KOESTLER, Arthur. O Fantasma da Máquina, RJ, Zahar Edit., 1969,
421 p.
- LALANDE, André. Vocabulaire Technique et Critique de la Philoso-
phie, Paris, Presses Universitaires de France, 1972, 1323 p.
- LANGER, Susanne K.. Ensaio Filosóficos, SP, Editora Cultrix,
1971, 161 p.
- LEICHT, Hermann. História Universal da Arte, 2^a ed., SP, Edições
Melhoramentos, 1967, 532 p.

- LOCKE, GIBSON, ARMS, ed.. Toward Liberal Education, 4th ed., New York, Holt, Rinchart and Winston, 1963.
- LOPES, Aladyr S.. Atividades no 1º Grau, RJ, Editora Fundo de Cultura, 1973, 84 p.
- LOWENFELD, Viktor & BRITTAIN, W. Lambert. Creative and Mental Growth, fourth edition, New York, The Macmillan Company, 1964, 412 p.
- LOWENFELD, Viktor. A Criança e sua Arte, SP, Editora Mestre Jou, 1976, 224 p.
- LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora, SP, Editora Mestre Jou, 1977, 448 p.
- LUPASCO, Sthéphane. Nuevos Aspectos del Arte y de la Ciencia, Madrid, Ediciones Guadarrama, 1968, trad. de J. D. Martín Velasco, 167 p.
- MALRAUX, Andre. Les Voix du Silence, France, Imprimerie Georges Lang, 1951, exemplaire 6687, 657 p.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação, Arte e Criatividade, SP, Biblioteca Pioneira Editora, 1976, 156 p.
- MATELLART, Armand. La Cultura como Empresa Multinacional, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1974, 177 p.

- MEAD, Margaret. "Trabajo, Ocio y Creatividad". Situación Actual de las Artes Visuales, Buenos Aires, Ediciones 3, 1963, pp 25-41.
- MOLES, Abraham. Théorie de L'Information et Perception Esthétique, Paris, Éditions Denoël, 1972, 327 p.
- MOLES, Abraham Antoine. A Criação Científica, SP, Perspectiva, Editora da USP, 1971, 292 p.
- MORAIS, Frederico. Artes Plásticas: A Crise da Hora Atual, RJ, Editora Paz e Terra, 1975, 120 p.
- MUKAROVSKÝ, Jan. "A Arte como fato Semiológico". Círculo Lingüístico de Praga: Estruturalismo e Semiologia, Dionísio Toledo, org., Porto Alegre, Editora Globo, 1978, pp 132-139.
- MUKAROVSKÝ, Jan. Escritos de Estética y Semiótica del Arte, Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 1975, 345 p.
- NOVAES, Maria Helena. Psicologia da Criatividade, 4^a ed., Petrópolis, Editora Vozes, 1977, 166 p.
- PAZ, Octávio. Conjunções e Disjunções, SP, Editora Perspectiva, 1979, 136 p.
- PECEGUEIRO, Alberto, coord.. Ser Criança, R.J., Rio Gráfica e Editora, 1980, 256 p.

PEDROSA, Mário. Arte, Necessidade Vital, RJ, Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1949, 235 p.

PELLEGRINI, Aldo. Para Contribuir a la Confusión General, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1965, 111 p.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia, RJ, Editora Forense Universitária, 1978, 146 p.

PIAGET, Jean. Psicologia e Epistemologia, RJ, Editora Forense, trad. de Agnes Cretella, 1973, 158 p.

PIAGET, Jean. Les Mécanismes Perceptifs, 2^a ed., Paris, Puf., 1975.

PIAGET, Jean. La Construcción de lo Real en el Niño, Buenos Aires, Editorial Proteo, trad. de Mabel Arruñada, 1965, 347 p.

PIAGET, Jean. Psicologia da Inteligência, RJ, Editora Fundo de Cultura, 1961, 236 p.

PIAGET, Jean. Para onde vai a Educação?, 3^a ed., RJ, Livraria José Olympio Editora, 1975, 89 p.

PIAGET, Jean. Traité de Psychologie Expérimentale, vol. VI: La Perception, Paris, Presses Universitaires de France, 1967, 239 p.

PIAGET, Jean. Traité de Psychologie Expérimentale, vol. VII: L'in

telligence, Paris, Presses Universitaires de France, 1963,
207 p.

PIAGET, Jean. Introducción a la Epistemología Genética, vol. 1:
El pensamiento matemático, 1ª ed., Buenos Aires, Editorial Paidos,
trad. de Maria Teresa Cevasco e Victor Fishman, 1975,
315 p.

PIAGET, Jean. Introducción a la Epistemología Genética, vol. 2:
El Pensamiento físico, 1ª ed., Buenos Aires, Editorial Paidos,
trad. de Maria Teresa Cevasco e Victor Fishman, 1975, 289 p.

PIAGET, Jean. Introducción a la Epistemología Genética, vol. 3:
El Pensamiento Biológico, Psicológico y Sociológico, 1ª ed.,
Buenos Aires, Edit. Paidos, trad. de Victor Fishman, 1975,
281 p.

PIAGET, Jean y HELLER, J.. La Autonomía en la Escuela, 6ª ed.,
Buenos Aires, Editorial Losada, trad. de M. Luisa Navarro de
Luzuriaga, 1968.

PIAGET, Jean e outros. Problemas de Psicolingüística, SP, Editora
Mestre Jou, trad. de Álvaro Cabral, 1973, 252 p.

PIAGET, Jean e outros. La Enseñanza de las Matemáticas, Madrid,
Ediciones Aguilar, 1968, 181 p.

PONTUAL, Roberto. Dicionário das Artes Plásticas no Brasil, RJ,
Editora Civilização Brasileira, 1969, 559 p.

- RABELLO, Sylvio. Psicologia do Desenho Infantil, SP, Companhia E
ditora Nacional, 1935, 209 p.
- READ, Herbert e outros. Sociologia da Arte, III, RJ, Zahar Editores, 1967, 119 p.
- READ, Herbert. A Natureza Criadora do Humanismo, RJ, Editora Fundo de Cultura, 1967, 40 p.
- READ, Herbert. Educación por el Arte, 3^a ed., Buenos Aires, Editorial Paidós, 1964, 305 p.
- READ, Herbert. Las Raices del Arte, 1^a ed., Buenos Aires, Ediciones Infinito, 1971, 141 p.
- READ, Herbert. "L'Art et la Société". Les Arts et la Vie, Paris, Imprimeries de Bobigny, 1969, 171 p.
- READ, Herbert. Education Through Art, London, Faber Editions, 1970, 328 p.
- RIEBEN, Laurence. Intelligence et pensée créative, Paris, Delachaux et niestlé, Éditeurs, 1978, 162 p.
- SARTORI, Guiomar Milan. Diretrizes e Bases para o Ensino, SP, IBREX, A. R. Ed., 1975, 296 p.
- SAUNDERS, Robert J.. Relating Art and Humanities to the Classroom, Mcb, Wm. C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa,

1977, 147 p.

SCHENBERG, Mário. "Arte e Tecnologia". Arte Brasileira Hoje, RJ, Paz e Terra, 1973, pp 77-104.

SNYDERS, Georges. Para onde vão as Pedagogias Não-Directivas ?, Lisboa, Moraes Editores, trad. de Ruth Delgado, 1974, 365 p.

SODRÉ, Nelson Werneck. O que se Deve Ler para Conhecer o Brasil, SP, Círculo do Livro, 1980, 363 p.

SOURIAU, Etienne. Chaves da Estética, RJ, Editora Civilização Brasileira, 1973, 126 p.

THONNARD, A. A.. Compêndio de História da Filosofia, Desclée e cña Editores Pontifícios, Tournai, trad. portuguesa da 5ª ed. francesa por Valente Pombo, 1953, 1024 p.

TRAVERS, Robert M. W.. An Introduction to Educational Research, 3th edition, USA, The Macmillan Company, 1970, 450 p.

UNESCO. As Três Faces da Arte, RJ, Edit. da Fundação Getúlio Vargas, 1975, 151 p.

VALLE, Dinorath. Arte Infantil na Escola Primária, 2ª ed., SP, Livraria Nobel, 1970, 195 p.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. As Idéias Estéticas de Marx, 2ª ed., RJ, Editora Paz e Terra, 1978, 330 p.

VELEZ, Marta N. Casullo de Mas e outras. Enciclopedia Práctica Pre-Escolar, Buenos Aires, Editorial Latina, 1971, 134 p.

VILLALOBOS, Maria da Penha. Didática e Epistemologia, SP, Editorial Grijalbo, 1969, 176 p.

WACHOWIACK, Frank. Emphasis Art: a Qualitative Art Program for the Elementary School, 3th edition, New York, Thomas Y. Crowell Company, 1977, 252 p.

WALLON, Henri. A Evolução Psicológica da Criança, Lisboa, Edições 70, 1968, 236 p.

WALLON, Henri. Psicologia e Educação da Infância, Lisboa, Editorial Estampa, 1975, 437 p.

REVISTAS E PUBLICAÇÕES ESPECIALIZADAS

AMARAL, Aracy. "Yes, nós temos artistas". Revista Arte Hoje, RJ, ano I, nº 11, maio/1978, Rio Gráfica e Editora.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. "O que é o Ensino da Arte?" RJ, Revista José, nºs 5 e 6, nov/dez de 1976.

BESSA, Mahylda. "Programa de Educação Artística". Revista Brasil de Est. Pedag., vol. 59, nº 132, out/dez de 1973, pp 688-697.

CRUZ, Teresinha Rosa. "Funções da Arte na Educação". Revista E-

ducação, ano 9, nº 34, abr/jun de 1980, Brasília, pp 49-64.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Revista Documenta, nº 195, fev/77, ano 15.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Revista Documenta, nº 143, out/72, ano XI.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior. 1.^a ed., Brasília, 1974.

DURAND, José Carlos Garcia. A Função da Escola na Justificativa da Ordem Social, trabalho mimeografado, 1978.

FAGUNDES, Léa da Cruz. A Psicogênese do Conceito de Superfície Unilateral, Tese de Mestrado, Porto Alegre, 1977.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Alfabetização e Universo Cultural. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1979.

GÉRA, Maria Zita Figueiredo. Criatividade (Fluência e Originalidade) em Crianças Carentes Culturais: um estudo transversal. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia de Franca, 1973, 131 p.

GUIMARÃES, Domingos Figueiredo Esteves. "Arte Infantil, Tarefa a Realizar em Termos de Educação". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 59, nº 132, out/dez de 1973.

GULLAR, Ferreira. "Problemas Estéticos na Sociedade de Massa", Revista Civilização Brasileira, ano I, nº 7, maio/1966, pp 233-250.

GULLAR, Ferreira. "As Artes na Cidade", Revista Civilização Brasileira, ano III, nº 16, nov/dez de 1967, pp 221-225.

HUDSON, Thomas. "Educação Criadora nas Escolas Secundárias", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 59, nº 132, out/dez de 1973.

LARA, Cecília de. "Presença da Arte nos Currículos Escolares", Revista Educação Hoje, nº 2, mar/abr de 1969, Editora Brasiliense, SP, pp 32-35.

MENDES, Durmeval Trigueiro. "Realidade, Experiência, Criação", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 59, nº 130, abr/jun de 1973.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa, tese de Livre Docência, UNESP, Rio Claro, 1977.

PARRA, Nélcio. Os Recursos Audiovisuais e a Renovação Didática, tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1972.

PENTEADO, José de Arruda. Comunicação Visual e Expressão, SP, Companhia Editora Nacional, 1977, vol. 1, 81 p.

PIAGET, Jean. "A Educação Artística e a Psicologia da Criança", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 109, jan/mar de 1968.

RIGON, Plínio. "Artes Plásticas na Escola", Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 59, nº 132, out/dez 1973.

SÃO PAULO. Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau, SP, Companhia Editora Nacional, 24 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Ementário de Pronunciamentos do Conselho Federal de Educação relativos ao Ensino de 1º e 2º Graus, por Fernando Davino, SP, SE/CENP, 1977, 189 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus, São Paulo, SE/CENP, 1976, vol. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (Atualização): Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE, 1977.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Guias Curriculares Propostos para as Matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau, 1975.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Cultura. A Arte e seus Processos: o Papel como suporte. Projeto SEC/SESC, 1978, 64 p.

SERVIÇO DO ENSINO VOCACIONAL. Planos Pedagógicos e Administrativos dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, vol. mimeografado, 1968, 416 p.

UNESCO. Art Education: An International Survey, Paris, 1972.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem-dotados de 4ª a 8ª série do 1º grau. Manual de Orientação para Supervisores, orientadores e professores de alunos bem-dotados; Educação Artística. Brasília, MEC/Dep. de Documentação e Divulgação, 1979, 34 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Programa de enriquecimento de currículo para alunos bem-dotados de 5ª a 8ª série do 1º grau; Educação Artística. Brasília, MEC/Dep. de Documentação e Divulgação, 1979, 81 p.

VALENTIN, Lúcia Alencastro. "Centro Experimental de Arte na Educação". Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 59, nº 132, out/dez de 1973.

JORNAIS E PERIÓDICOS

Diário Oficial do Estado de São Paulo de 29 de dezembro de 1977.

Diário Oficial do Estado de São Paulo de 12 de maio de 1981.

Diário Oficial do Estado de São Paulo de 06 de agosto de 1981.

A N E X O S

ANEXO 1

DELEGACIA DE ENSINO DE PIRACICABA - DRE - CAMPINASRELAÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DA REGIÃO DE PIRACICABA

NOME DO ESTABELECIMENTO	ENDEREÇO	TELEFONE	OBSERVAÇÕES
MUNICÍPIO DE PIRACICABA =====			
EE. de 1º grau "Prof. Abigail de Azevedo Grillo"	Rua João Teodoro - s/n	33-0775	
EE. de 1º grau "Dr. Alarico Silveira"	Bairro Água Santa	R. 397	
EE. de 1º grau "Prof. Alcides Guidetti Zagatto"	Rua Heraldo Angeli - s/n	22-6855	
EE. de 1º grau "Dr. Alfredo Cardoso"	Rua Moraes Barros - 1884	22-8505	
EE. de 1º grau "Prof. Antonio de Mello Cotrim"	Rua Dona Stella - 65	22-8135	
EE. de 1º grau "Prof. Augusto Saes"	Rua D. Pedro I - 2517	22-8375	
EE. de 1º grau "Barão do Rio Branco"	Rua Ipiranga - 924	33-3188	
EE. de 1º grau "Prof. Benedito Ferreira da Costa"	Rua Cristiano Cleopath-1002	33-3466	
EE. de 1º grau "Prof. ^a Catharina Casale Padovani"	Rua Virgilio L. Fagundes s/n Bairro Sta. Terezinha		
EE. de 1º grau "Felipe Cardoso"	Bairro da Divisa		

NOME DO ESTABELECIMENTO	ENDEREÇO	TELEFONE	OBSERVAÇÕES
EE. de 1ª grau "Francisca Elisa da Silva"	Rua XV de novembro- 124	22-7100	
EE. de 1ª grau "Honorato Faustino"	Rua Edu Chaves - 914	33-0013	
EE. de 1ª grau "Prof ^a Jaçanã Altair P. Guerrini"	Rua Dr. Paulo Pinto - 2769		
EE. de 1ª grau "Prof. João Alves de Almeida"	Rua Alberto Coury - s/n Bairro de Tanquinho	33-0217	
EE. de 1ª grau "Prof. João Batista Nogueira"	Bairro Santa Terezinha	R.- 338	
EE. de 1ª grau "Dr. João Conceição"	R.Dr.Jorge Pacheco Chaves- 2899	33-4954	
EE. de 1ª grau "Prof.José Martins de Toledo"	Distrito de Artemis Rua 5 - s/n		
EE. de 1ª grau "José Romão"	Av.Manoel Conceição- 381	22-6346	
EE. de 1ª grau "Dr. Kok"	Fazenda Santa Rosa	R. 285	
EE. de 1ª e 2ª graus "Prof. Manoel Dias de Almeida"	Rua Joaquim Mendes Pereira s/n- Distrito de Saltinho		
EE. de 1ª grau "Marquês de Monte Alegre"	Usina Monte Alegre		
EE. de 1ª grau "Prof ^a Mirandolina de Almeida Couto"	Av. Dois Córregos - s/n	22-5525	
EE. de 1ª grau "Moraes Barros"	Praça Tibiriçã - s/n	33-3563	
EE. de 1ª grau "Prof ^a Olivia Bianco"	R.Prof.José Martins de Toledo-394	22-7235	

NOME DO ESTABELECIMENTO	ENDEREÇO	TELEFONE	OBSERVAÇÕES
EE. de 1ª grau "Pedro de Mello"	Distrito de Tupi-R.16 de junho,288		
EE. de 1ª grau "Pedro de Moraes Cavalcanti"	Av. Dois Córregos- s/n Bairro Dois Córregos	R. 595	
EE. de 1ª grau "Dr. Prudente"	Pr.Gal.Carlos M.Bitencourt-s/n	22-5236	
EE. de 1ª grau "Dr.Samuel de Castro Neves"	Bairro de Santana		
EE. de 1ª grau "Prof. Santos Veiga"	Bairro Costa Pinto	33-0411	
EE. de 1ª grau "Dr. Jorge Coury"	Rua Joaquim André - 326	22-7080	
EE. de 1ª grau "Prof. Elias de Mello Ayres"	R.Cel. Fernando F. da Costa-s/n	22-3222	
EE. de 2ª grau "Prof.José de Mello Moraes"	Av. São João - 564	22-4774	
EE. de 1ª e 2ª graus "Mons.Jerônimo Gallo"	R.Barão de Valença - 518	22-8670	
EE. de 1ª e 2ª graus "Sud Mennucci"	Rua São João - 1121	22-3481	
Centro Est.Interescolar de 1ª e 2ª graus "Cel. Fernando Febiliano da Costa"	Rua do Rosário - 272	22-3502	
EE. de 2ª grau de Piracicaba (Enfermagem)	Av.Independência - s/n	22-3084	
EE. de 2ª grau de Fundação Municipal de Ensino	Av.Mons.Martinho Salgot s/n	22-3444	

NOME DO ESTABELECIMENTO	ENDEREÇO	TELEFONE	OBSERVAÇÕES
PARTICULARES DE PIRACICABA =====			
Col.Técnico Universitário do I.E. Piracicabano	Rua D.Pedro II - 791	22-4237	
Escola de 2º grau "Imaculada Conceição"	Praça Imaculada Conceição - 312	22-6165	
Escola de 2º grau "Cristóvão Colombo"	Praça José Bonifácio-930	22-4128	
Esc. de 2º grau "Química Industrial Dom Bosco"	R.Dr.Otávio Teixeira Mendes-1620	22-5014	
Cursos Técnicos da UNICAMP - Prótese	Rua D. Pedro II - 627	22-5345	
Colégio Piracicabano (supletivo)	Rua D. Pedro II - 791	22-4237	
Escola "João Wesley" (Supletivo)	R. Alferes José Caetano - 2058	22-4289	
Lar Franciscano de Menores	Av. Independência - 1146	22-7897	
Jardim de Infância do Col.Salesiano "Dom Bosco"	R.Dr.Otávio Teixeira Mendes-1620	22-5041	
Centro de Reabilitação de Piracicaba	R. Almirante Barroso - 500	33-0541	
Inst. Baronesa de Resende (Jardim de Infância)	R. Barão de Serra Negra - 375	22-4558	
Colégio Nossa Senhora da Assunção (Jard.Infância)	Rua Boa Morte - 1865	33-3125	
Sesi - 85	Av.Barão de Serra Negra - 375	22-4558	
Sesi - 164	Rua Antonio Bachi - 1030	22-5030	
Senai	Rua D. Pedro II, 1474	22-3436	

ANEXO 2

ESTIMADO PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Geralmente se diz que o ensino na Faculdade é teórico e não leva em conta a realidade.

O presente questionário visa conhecer a realidade do ensino de arte de 5ª a 8ª séries e está sendo aplicado pelos alunos de Educação Artística como um trabalho para conhecer a situação real.

Bem sabemos que seu tempo é pequeno para tantas atribuições e que as aulas são muitas.

Mas a opinião do professor (a) de Educação Artística é insubstituível e o dado mais importante para que possamos conhecer os problemas da arte na escola.

Não é necessário colocar seu nome nem a escola, pois interessa-nos identificar problemas e não expor pessoas.

Receba nosso profundo reconhecimento pelo tempo e atenção que dedicar na resposta a estas questões.

Anexo 2 (Cont.)

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Prezado(a) professor(a)

Este questionário visa levantar dados para o conhecimento da situação da educação artística de 5.^a a 8.^a série. Pela atenção que possa dispensar respondendo às questões apresentadas receba o nosso mais sincero agradecimento.

I. Dados pessoais

idade sexo religião
 naturalidade estado civil
 salário (aproximadamente quantos salários mínimos).....

Parentesco	idade	profissão	escolaridade	salário (em nº de sal.mínimos)
pai				
mãe				
irmão				
irmão				
irmão				
cônjuge				
filho				
filho				

Obs.: Use as demais casas para outras pessoas que residam com a

família. Se alguém for falecido faça constar essa informação na coluna destinada à idade. Se preciso, inutilize casa para outro parentesco que não o especificado.

II. Cursos

1. Qual o curso que freqüentou para o exercício do magistério?..
.....
2. O curso correspondeu as suas expectativas?
sim ()
não ()
3. Por que?
4. Está cursando atualmente alguma escola?
sim ()
não ()
5. Qual?
6. Quais os cursos que freqüentou anteriormente? (todo e qual-
quer curso: piano, bordado, culinária, secretariado, outros).
.....
.....

III. Hábitos culturais

1. Gosta de ler?
sim ()
não ()
2. Assinale o tipo de leitura preferido:
() jornais
() revistas de informação

- revistas de fotonovela
- livros de estudo
- livros de romance
- livros policiais
- Outros. Quais

3. Costuma ir ao cinema:

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

4. Costuma ir ao teatro:

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

5. Frequenta concertos:

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

6. Costuma ir a exposições ou galerias de arte:

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

7. Assiste televisão:

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

8. Assiste telenovela de que horário:

- 18 horas
- 19 horas
- 20 horas

- () Outro. Qual?
9. Quais os programas de televisão de sua preferência?
.....

IV. Trabalho

1. Quantas aulas leciona por semana?
2. Quantas aulas de Educação Artística leciona para cada série?
.....
3. Para qual série leciona atualmente?
- () 5^a série
- () 6^a série
- () 7^a série
- () 8^a série
4. A idade de seus alunos varia de anos a anos.
5. Em qual campo artístico se sente mais à vontade:
- () artes plásticas
- () música
- () teatro
- () artesanato
- () artes industriais
- () literatura
- () outro. Qual?

V. Objetivos

1. Quais os principais objetivos de educação artística que procura desenvolver nas classes de 5^a a 8^a série?
.....

.....

 2. Tem acompanhado as propostas da arte contemporânea?

sim

não

3. Que entende por "arte contemporânea":

uma tendência à abstração

o rompimento com qualquer compromisso ou disciplina formal

o anti-academicismo

a validade de qualquer proposta desde que não vinculada ao passado

nenhuma das anteriores

Neste último caso, descreva sucintamente na linha abaixo o que entende por "arte contemporânea"

.....

4. Inclui em seu programa de educação artística as propostas da arte contemporânea?

sim

não

VI. Programa

1. Para qual campo artístico dedica maior tempo de seu programa:

artes plásticas

música

expressão corporal

artesanato

- () artes industriais
- () outro. Qual?
2. Reunir as 3 expressões (plástica, musical e corporal) como sendo de responsabilidade de um sô professor é:
- () certo
- () errado
- Por que?
3. Tem condições de atualizar-se na área de arte?
- () sim
- () não
- Por que?

VII - Desenho e pintura

1. Quais os métodos que normalmente utiliza:
- () Desenho geométrico: série(s):
- () Desenho decorativo: série(s):
- () Estudos de luz e sombra: série(s):
- () Método de livre auto-expressão: série(s):
- () Proposição de tema: série(s):
- () Desenho de observação de figuras humanas: série(s):
- () Desenho de observação de flores e objetos: série(s):
- () Desenho prontos mimeografados para colorir: série(s):
- () Processos de ampliação (quadricular a figura para ampliá-la).....
- () Aprofundamento de habilidades (uma sô técnica ou um sô material e aprofundá-los por várias aulas: série(s):
- () Outros. Quais?
2. Como são avaliados os desenhos e pinturas dos alunos?

.....

VIII. Avaliação

1. Concorda com a recente medida de não haver nota em Educação Artística?

() sim

() não

Por que?

2. Como avalia os alunos na área:

() Por atividade realizadas

() apresentação do caderno

() disciplina

() interesse

() organização

() de outra forma. Qual?

IX. Livro didático

1. Adota livro didático?

() sim. Qual o livro

() não.

2. Utiliza os Guias Curriculares:

() sim

() não

3. Considera que os Guias Curriculares fornecem uma ajuda:

() nula

() pequena

- regular
- boa
- muito boa

X. Formação em arte

1. Na sua formação escolar aprendeu a ter contato direto com obras de arte?
 - sim
 - não
2. Para apreciar obras de arte, o(a) sr(a) aprendeu critérios de avaliação artística?
 - sim
 - não
3. O(a) sr(a) aprendeu a ver a obra de arte pela sua forma e conteúdo
 - num dado momento histórico
 - comparando-a com a de outros momentos históricos.
4. De acordo com a sua formação escolar, e dentro de uma escala de 0 a 5, quantos pontos de importância o(a) sr(a) atribuiria aos seguintes aspectos da obra de arte:
 - Forma
 - conteúdo
 - Sistema econômico em que foi elaborada
 - Sistema social em que foi executada
 - Influências culturais que sofreu

XI. Mudanças no ensino de arte

1. Quais os problemas principais que a Educação Artística en

contra?

.....

.....

2. É possível melhorar a Educação Artística dentro da atual situação do ensino no país? () sim () não

3. O que poderia ser feito para melhorar a Educação Artística?

.....

4. Há quanto tempo o(a) sr(a) leciona Educação Artística?

5. Outras observações: (alguma anotação que considera importante e que não foi perguntada):

.....

.....

.....

.....

ANEXO 3

Quadro 1

Curso freqüentado para o exercício do magistério	N
Educação Artística	10
Educação Artística/Desenho e Plástica	7
Educação Artística/Desenho	1
Educação Artística/Artes Industriais	2
Educação Artística/Música	1
Complementação em Educação Artística	1
Superior (sem especificar)	5
Não responderam	2
T o t a l	29

Quadro 2

Satisfação em relação ao curso	N
Não	12
Sim	17
T o t a l	29

Anexo 3 (Cont.)

Quadro 3a

Causas da insatisfação	N
Curso deficiente, fraco	7
Curso teórico, pouca aplicabilidade	3
Falha pessoal	2
T o t a l	12

Quadro 3b

Causas da satisfação	N
Atendeu à vocação	4
Forneceu base e visão	5
Corpo docente bom	4
Não responderam	4
T o t a l	17

Quadro 4

Frequência atual a cursos	N	
	Escola pública	Escola particular
Sim	5	-
Não	20	4
T o t a l	25	4

Anexo 3 (Cont.)

Quadro 5

Curso que frequenta	N
Conservatório	2
Especialização pré-escola	1
Pedagogia	1
Pós-graduação	1
T o t a l	5

ANEXO 4

Quadro 6

Atualização na área	N
Sim	19
Não	8
T o t a l	27

Quadro 7a

Motivo da atualização	N
Interesse	14
Tempo disponível	2
Necessidade	4
T o t a l	20

Anexo 4 (Cont.)

Quadro 7b

Motivo da não atualização	N
Falta de tempo, desgaste	4
Custo de vida	2
Faltam condições na cidade	1
Vai se aposentar	1
T o t a l	8

Quadro 8

Nº de horas semanais de trabalho	N
Até 15 horas	3
20 a 26 horas	5
30 a 40 horas	10
40 a 44 horas	10
57 horas	1
T o t a l	29

ANEXO 5

Quadro 9

Cursos anteriormente freqüentados	N
Desenho e pintura	12
Trabalhos Manuais (costura, culinária, bordado etc.)	11
Pedagogia	8
Piano	6
Música	4
Técnico contabilidade	4
Artesanato	3
Administração e Supervisão Escolar	3
Artes industriais	2
Inglês	2
Agronomia	1
Orientação educacional	1
Curso Guias curriculares	1
Enfermagem	1
Desenho Projetos	1
Cursos Extensão Universitária (especialização criatividade na escola, Arte brasileira)	1
Teatro	1
Montessori	1

Quadro 10

Estado Civil	N
Casado	19
Solteiro	7
Não responderam	3
T o t a l	29

Anexo 5 (Cont.)

Quadro 11

Nº de filhos	N
1 filho	1
2 filhos	8
3 filhos	2
4 filhos	2
T o t a l	13

Quadro 12

Tempo de magistério em Educação Artística	N
2 anos	4
3 anos	2
4 anos	3
5 anos	6
6 anos	2
7 anos	1
8 anos	3
9 anos	3
10 anos	3
12 anos	1
23 anos	1
T o t a l	29

ANEXO 6

Quadro 13

Tipo de leitura preferido	N
Jornais	28
Revistas	24
Fotonovela	1
Livros de estudo	21
Romance	11
Policial	9
Outros	6

Quadro 14

Hábitos Culturais	Cinema	Teatro	Concertos	Exposições e galerias arte	Televisão
Sempre	1	1	-	15	7
Às vezes	25	25	23	14	22
Nunca	3	3	6	-	-
T o t a l	29	29	29	29	29

Anexo 6 (Cont.)

Quadro 15

Campo em que se sente mais à vontade	N
Artes plásticas	26
Música	11
Teatro	9
Artesanato	17
Artes Industriais	15
Literatura	5
Desenho	4
História da Arte	2
Desenho Geométrico	2
Cerâmica e Escultura	1
Expressão corporal, oral e escrita	1

Quadro 16

Campo ao qual dedica maior tempo do programa	N
Artes plásticas	27
Música	10
Expressão Corporal	6
Artesanato	15
Artes Industriais	10
Desenho	5
Geometria	3
Expressão oral e escrita	1
História da Arte	1

ANEXO 7

Quadro 17

Polivalência	N
Errada	20
Certa	8
Total	28

Quadro 18a

Justificação para a aprovação	N
Integra as expressões	4
Facilita o trabalho	1
O currículo exige	1
T o t a l	6

Anexo 7 (Cont.)

Quadro 18b

Justificação para o contra	N
Cada professor deve ser especializado em uma área	14
Há pouco tempo de aula	4
T o t a l	18

Quadro 19

Utilização de livro didático	Escolas públicas	Escolas particulares
	N	N
Sim	6	-
Não	19	4
T o t a l	25	4

ANEXO 8

Quadro 20

Utilização de Guias curriculares	Escolas públicas	Escolas particulares
	N	N
Sim	19	-
Não	6	4
T o t a l	25	4

Quadro 21

Tipo de ajuda dos "guias"	Escolas públicas	Escolas particulares
	N	N
Nula	2	-
Pequena	6	2
Regular	9	1
Boa	7	-
Muito boa	-	-
T o t a l	25	3

Anexo 8 (Cont.)

Quadro 22

Aprovação da medida de a Ed. Artíst. não ter nota	N
Sim	8
Não	21
T o t a l	29

Quadro 23

Motivo da concordância	N
Valorização artística é subjetiva	4
Desenvolve a responsabilidade	2
Nota não é o mais importante	1
T o t a l	7

Quadro 24

Motivo da discordância	N
O aluno desvaloriza a área	8
Leva à indisciplina	3
É uma disciplina como qualquer outra	7
É necessário classificar as habilidades do aluno	1
T o t a l	19

ANEXO 9

Quadro 25

Principais objetivos	N
Desenvolver a criatividade	16
Gosto pelas artes	12
Socialização	10
Auto-expressão	9
Auto-confiança	8
Coordenação motora	4
Domínio de técnicas	4
Habilidade em geometria	2
Senso crítico	3
Limpeza e ordem	1
Bom humor	1
Estimular curiosidade	1
Preparação para cursos futuros	2
Desenvolvimento afetivo e perceptivo para tomada de consciência social	1

Quadro 26

Métodos utilizados	N
Desenho geométrico	27
Desenho decorativo	25
Estudos de luz e sombra	25
Método de livre auto-expressão	21
Proposição de tema	21
Desenho de observação de figuras humanas	19
Desenho de observação de flores e objetos	17
Desenhos prontos mimeografados p/colorir	8
Processos de ampliação	18
Aprofundamento de habilidades	18
Outros, sem especificar	4

ANEXO 10

Quadro 27a

Escolas Públicas	
Problemas da área	N
Falta de salas adequadas	16
Falta de material	13
Pouco tempo (poucas aulas)	7
Desvalorização da área	6
Polivalência exigida do professor	5
Falta de colaboração dos professores de outras áreas e direção da escola	5
Faculdade falha	4
Condição econômica dos alunos	3
Falta de nota	3
Salário irrisório	2
Filosofia educacional limita criatividade	2
Turmas muito numerosas	2
Dificuldade de acesso a museus e galerias	2
Falta de habilidade do aluno	1

Anexo 10 (Cont.)

Quadro 27b

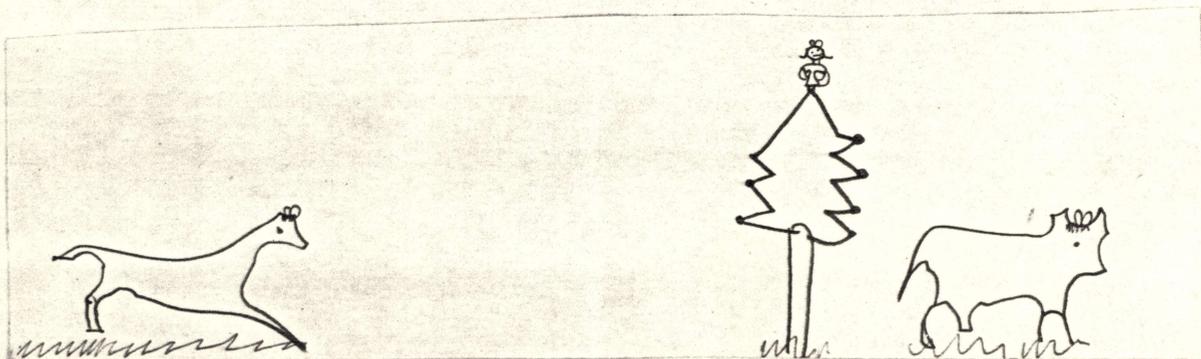
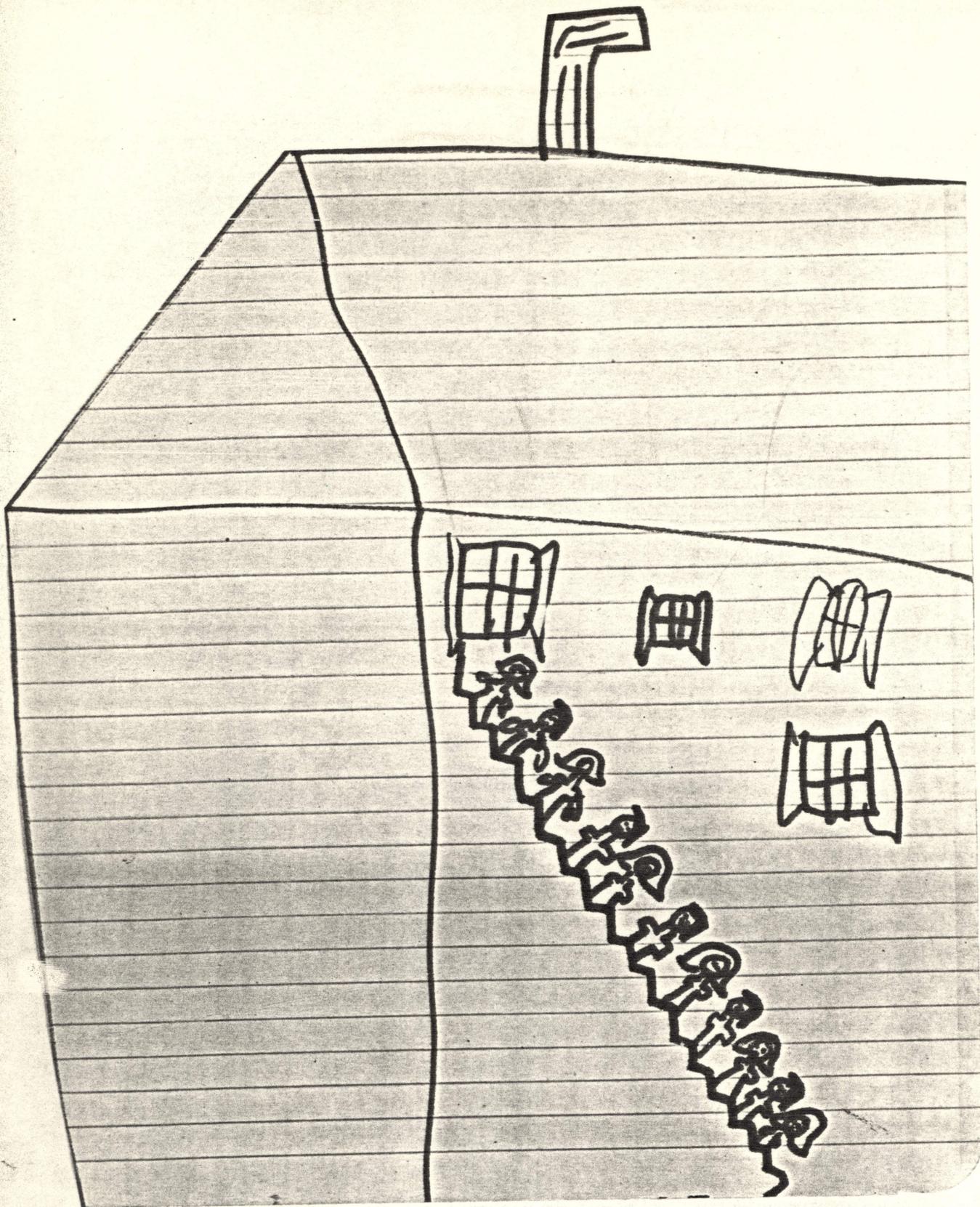
Escolas Particulares	
Problemas da área	N
Desvalorização da área	2
Pouco tempo (poucas aulas)	2
Falta de salas adequadas	1
Falta de material	1
Faculdade falha	2

Quadro 28

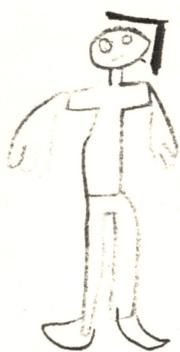
Soluções propostas	N
Professores especializados para cada campo artístico	12
Mudar a concepção de pais e professores de outras áreas	8
Criar salas próprias	4
Aumentar número de aulas	3
Ter nota	2
Maior apoio administrativo	2
Melhorar ensino na faculdade	2
Melhorar o nível sócio-econômico	1
Melhores escolas	1
Haver programas regionais	2
Mudar tudo, o que depende de outras mudanças	1

ANEXO 11

Os desenhos que se seguem mostram riqueza de detalhes e variedade de categorias de ação e ilustram o que foi discorrido no Capítulo II, item número 1.2.2.4.



C.L. - 6 anos

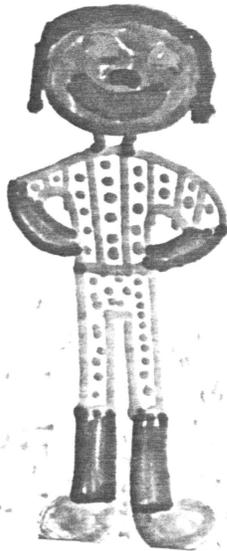


sem lombriça



com lombriça



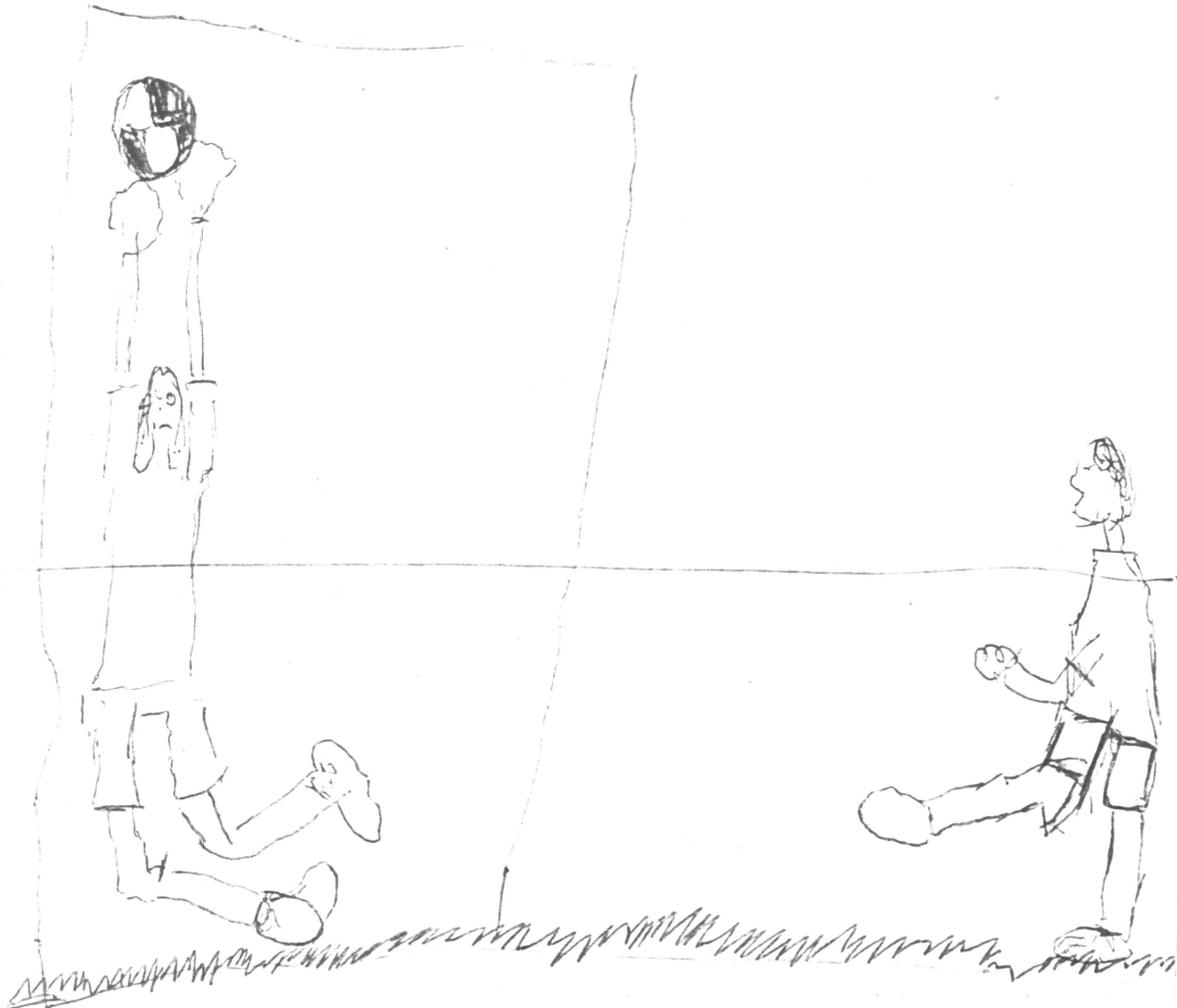


6 anos

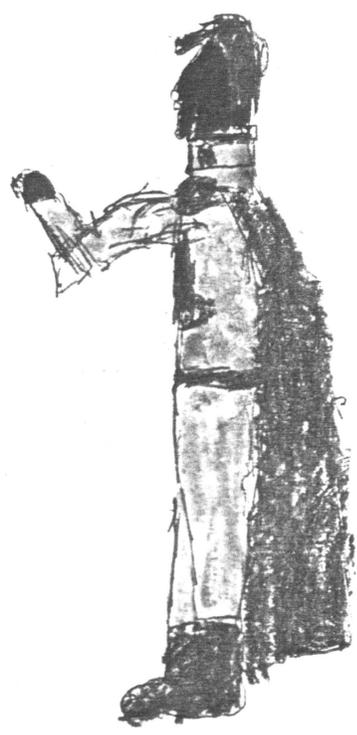


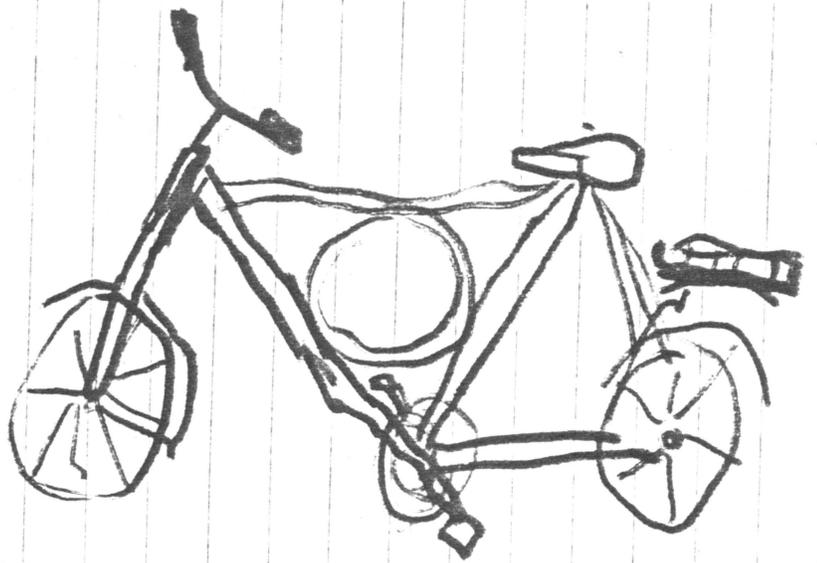
7 anos

C. M.

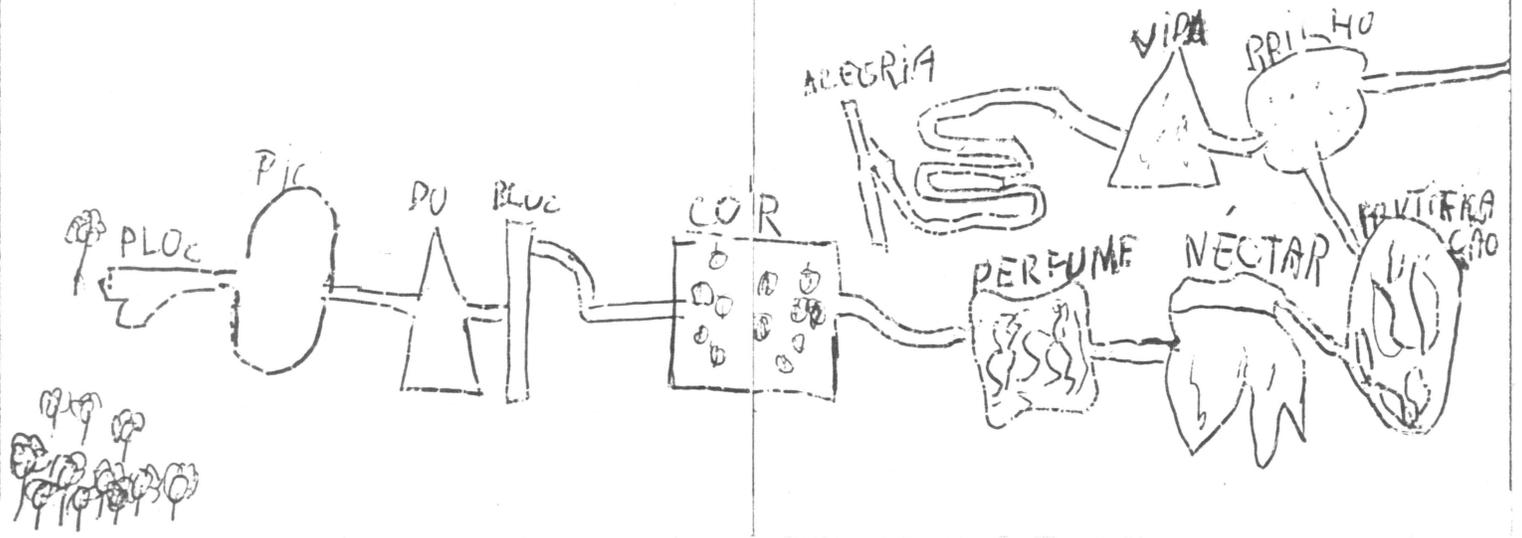


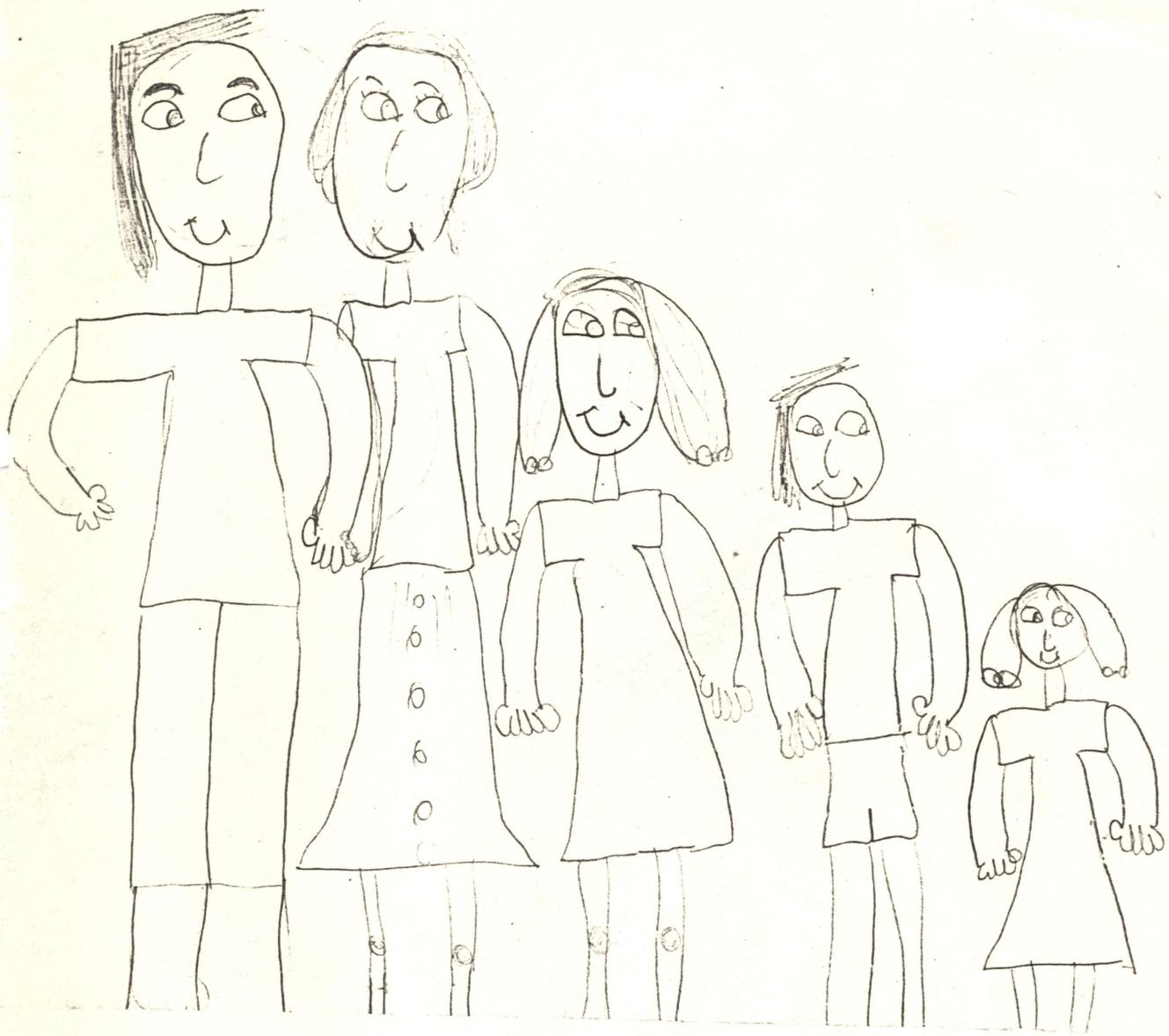
S.C. - 8 anos



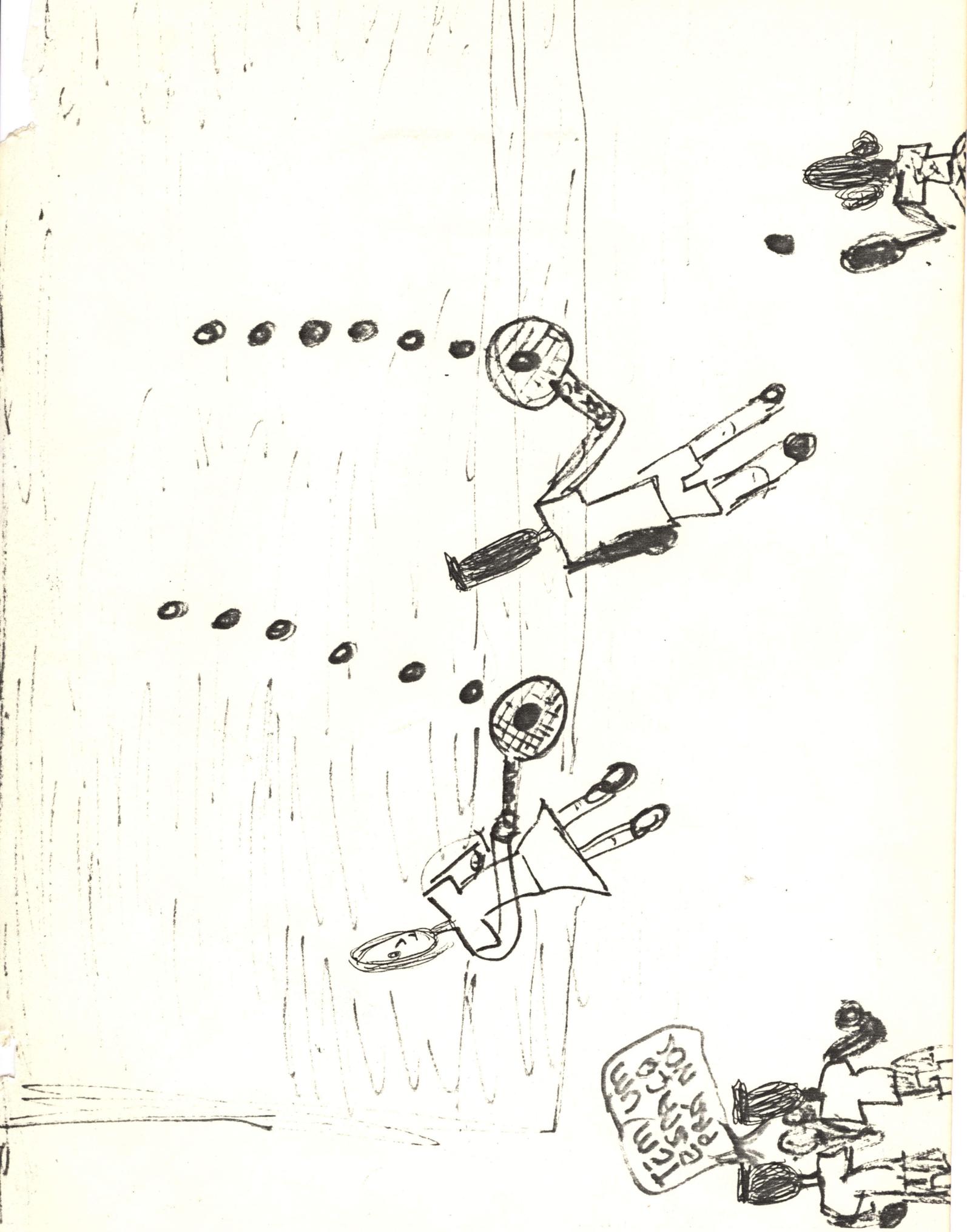


MÁQUINA DE FAZER FLOR



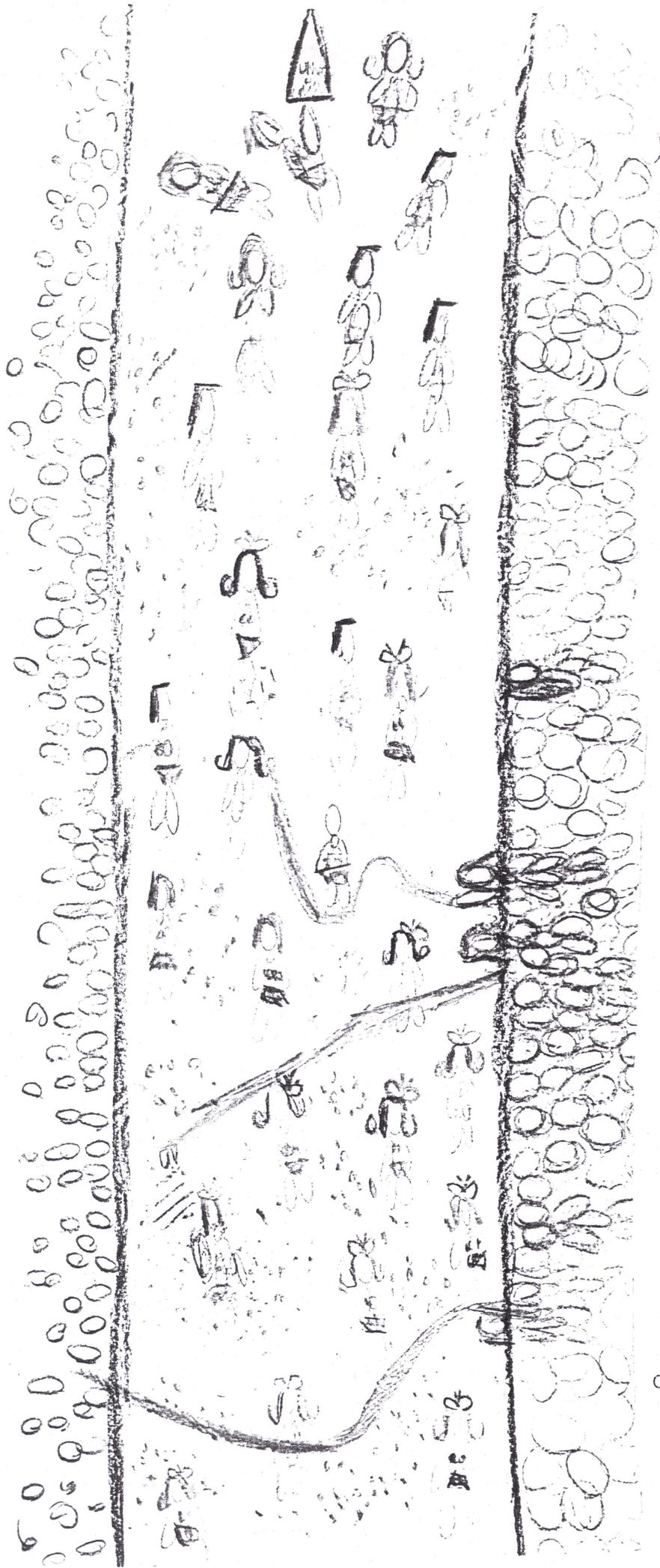


D.L. - 10 anos



D. C. - 11 anos





7

C.D. - 12 anos