SYLVIA COUTINHO

PERCURSOS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: UM BALANÇO DAS DIVERSAS ABORDAGENS*

Em seu esforço para libertar-se do idealismo clássico e das restrições da arte acadêmica, os artistas do início do século XX dirigiram com grande atenção o seu olhar para a produção alternativa à tradição artística européia. Já no Romantismo do começo do século XIX notava-se:

"... uma crescente consciência... sobre a liberdade desfrutada por artistas extra-acadêmicos de séculos anteriores. Alguns deles puderam ser considerados heróicos precursores, oferecendo tradições alternativas às das academias."(LYNTON, 1991, p. 24)

Ao mesmo tempo, no início do século XX, o público poderia dispor:

"de um volume crescente de literatura sobre arte popular, arte não-européia, muitos exemplos de arte primitiva, arte infantil e arte de loucos, tudo isso familiarizando os leitores com alternativas ao idealismo clássico." (LYNTON, 1991, p.25).

Começava-se a entender que a cultura não é privilégio dos países

* Este artigo integra "Repensando: uma direção para a Educação Artística", trabalho resultante de pesquisa do grupo de estudos "Reflexões em Arte-Educação" do Departamento de Artes/ UFPB.

hegemônicos, nem tampouco o artista teria que ser a imagem do ideal humanista do Renascimento.

Foram as vanguardas do começo deste século, portanto, que pela primeira vez voltaram sua atenção para a produção plástica infantil, não mais como arremedos da arte adulta, mas como produto estético com valor próprio. E, dentro das vanguardas, é o Expressionismo que: “pretende impressionar-nos através de gestos visuais que transmitem, e talvez, libertem emoções ou mensagens emocionalmente carregadas” (LYNTON, 1991, p. 24), que consegue chamar especial atenção para o valor e beleza plástica da arte da criança. Isso aconteceu por duas razões principais. Primeiro porque o Expressionismo é a afirmação radical do individualismo, da auto-expressão, da arte como transmissão da experiência pessoal (o que não elimina o seu caráter universal). Em segundo lugar:

“A descoberta de que composições abstratas podem ser tão efetivas, pelo menos, quanto os quadros temáticos. Descobriu-se que o tema, tendo servido como veículo para gestos expressivos, poderia ser inteiramente abandonado. O poder expressivo de cores e formas, de pinceladas e textura, de tamanho e escala, era demonstravelmente suficiente.” (LYNTON, 1991, p.24).

O desenvolvimento de uma nova sensibilidade que permitiu apreciar o significado estético dos elementos referenciais que constituem a obra plástica, usados e justificados por si mesmos, levou o artista à consciência de que todas as naturezas mortas, por exemplo, representadas durante séculos a fio, são meros pretextos para o exercício da linguagem, a fim de tratar de questões que dizem respeito à arte, e portanto, o tema pode ser dispensável - ou não.

Foi nesse momento, então, que surgiu um novo olhar sobre a arte da criança. Suas primeiras linhas e composições passaram a ser consideradas arte:

“É preciso olhar a vida inteira com olhos de criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal.” - (MATISSE, s/d)

Essa frase, do pintor francês Henri Matisse, mostra bem a súbita valorização do caráter espontâneo da criança e sua arte. Nasce aí a idéia da livre-expressão, que se baseia na noção de que arte não é ensinada mas expressada e que o ato de desenhar é natural em qualquer criança a partir dos dois anos de vida: basta que lhes dêem as condições favoráveis de incentivo e liberdade para que ela exerça o seu espontâneo

poder criador.

Durante um bom tempo, porém, essa nova visão da produção plástica da criança ficou restrita ao circuito artístico. Ela não atingiu, ou talvez não tenha empolgado, nesse primeiro momento, as pessoas relacionadas com a educação, nem chegou às escolas. Estas mantinham um padrão rígido de ensino da arte, voltado ou para o seu aspecto puramente técnico, a fim de atender a uma demanda social de desenvolvimento tecnológico e industrial¹, ou então permaneciam fiéis às normas acadêmicas, dirigindo-se àqueles que possuíam um “dom” especial.

Situação semelhante ocorreu quando, um pouco mais tarde, o movimento Surrealista trouxe para a arte algumas das noções da psicanálise. Neste caso, foram os estudiosos da personalidade que incorporaram e enalteceram tais idéias e as traduziram em termos positivos no que se refere a uma nova visão da criança e sua arte. De fato, através das idéias da psicanálise, a criança passou a ser vista como um ser *sui generis* com características próprias, e não mais como simples miniatura do adulto. Nota-se uma atitude de respeito em relação ao grafismo infantil, que se tornou relevante como forma de liberação emocional, afetiva e de expressão do inconsciente. Esses dados, no entanto, pouca importância deveriam ter para a relação da arte com a educação, pois eles se destinam mais a fins terapêuticos e valorizam apenas os aspectos emocionais no fazer artístico. A contribuição realmente significativa dos estudos da psicanálise para a educação artística dizem respeito ao fato de que a arte infantil começou a ser encarada como índice de um processo lógico mental, que se relaciona por sua vez com o desenvolvimento da percepção, e que reflete a organização mental da criança e a estruturação de seus diversos aspectos.

Portanto, ao valor estético, colocado em evidência pelo expressionismo, somaram-se novos dados trazidos à luz pela psicanálise, junto com a compreensão de que o ato de produzir símbolos gráficos é uma maneira da criança se relacionar com o mundo, de forma rica, pessoal e até crítica, e que esse processo é importante para seu desenvolvimento global.

Com a segunda guerra mundial, e como consequência direta dela, surgiram outras idéias a respeito do papel da arte na educação. Essas idéias, que foram explicitadas pelo crítico de arte Herbert Read, expressavam uma reação à depressão do pós-guerra e se definiam como uma visão idealista e romântica. Acreditava-se, nesta época, que a arte, ao preocupar-se com questões como equilíbrio, harmonia e beleza, poderia funcionar como um elo de ligação entre os diversos conteúdos pedagógicos. Tais conteúdos, vinculados às mencionadas questões da arte, constituíram uma unidade capaz de educar, no sentido de formar, um homem com uma nova mentalidade, para um novo mundo, voltado para os ideais da paz

coletiva.

Foi a partir daí que adotou-se o termo “educação através da arte”, e o eixo de discussão deixou de ser o da livre-expressão e passou a ser o da luta pela ampla integração da arte nas escolas, a fim de modificá-las. A educação através da arte tornou-se uma militância, cheia de fé e esperança num mundo melhor, que a arte ajudaria a construir. Os habitantes desse novo mundo seriam seres criativos por excelência, em oposição aos homens destrutivos forjados pela guerra.

Nos anos seguintes, as questões teóricas e práticas da arte-educação giraram em torno das três visões predominantes, acima colocadas, variando a ênfase em algumas delas e acrescidas de outras influências. Foi o caso, por exemplo, da nova Bauhaus, cujas idéias foram difundidas por Albers nos Estados Unidos e que propunham integrar:

“auto-expressão e gramática visual... para revelar uma preocupação não só com a produção de arte, mas principalmente, com a reflexão acerca desta produção”. (BARBOSA, s/d, p. 32).

A proposta de Albers, bastante apropriada, não foi no entanto muito influente num momento de exaltada afirmação expressionista, que, junto com a implantação generalizada dos métodos da escola nova no sistema escolar, desembocaria no experimentalismo dos anos 60.

A Educação Artística passou então a considerar, para efeitos metodológicos, os conceitos da escola nova de pesquisa e experimentação, que, partindo do interesse do aluno, leva-lo-ia a um processo automotivador de investigações, que, por sua vez, seria a própria razão do trabalho, pouco importando o produto resultante deste processo. O professor é o orientador, “proibido” de interferir neste processo, sob o risco de “estragar” a espontaneidade da criança. Essa seria a única maneira de desenvolver o potencial criativo e a linguagem pessoal do aluno².

A continuidade desse tipo de procedimento acabou colocando a educação artística num espaço onde as práticas se davam de maneira pouco fundamentada. Em nome do “desenvolvimento da criatividade” caiu-se num espontaneísmo sem precedentes, onde livre expressão e pesquisa se confundiam com o mais puro laisser-faire.

A crítica a esse tipo de situação começou a surgir em meados da década de 70, generalizando-se nos anos 80, no bojo de uma crítica mais ampla à educação e aos métodos da escola nova em particular, os quais acabaram por diluir o ensino na

pesquisa. É neste momento que começaram a surgir novos estudos e reflexões de pessoas envolvidas com o ensino da arte. Elliot Eisner estabeleceu as bases do pensamento contextualista que:

“ênfatisa as conseqüências instrumentais da arte na educação, baseando a dinâmica interativa entre objetivos, métodos e conteúdos nas necessidades das crianças” (BARBOSA, 1984, p. 54).

Segundo Ana-Mae Barbosa, os contextualistas enfatizam principalmente as necessidades de ordem psicológica ou social. No primeiro caso, objetiva-se:

“O desenvolvimento de processos mentais envolvidos na criatividade, na percepção, na catarse, na auto-realização...” (BARBOSA, 1984, p.54)

No segundo caso, procura-se relacionar a arte com a dinâmica e com modelos alternativos de comportamento social, como colocou Lanier ainda em 1969.

A visão contextualista foi alvo de muitas críticas por parte de alguns arte-educadores que viam nela o uso da arte como instrumento ou meio para alcançar objetivos alheios ao campo da arte. O próprio Lanier fez, alguns anos mais tarde, uma autocrítica à sua prática contextualista:

“Durante as quatro últimas décadas, a psicologia e posteriormente, embora em menos grau, a sociologia e a antropologia dirigiram a atenção dos arte-educadores para referenciais não artísticos... a arte (nestes casos) é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma mas como veículo... Por alguns anos acreditei e investi na mesma posição... o entusiasta cedo ou tarde acaba desanimado, pois, essa experiência, mais do que propriamente equivocada, é exaustiva.” (LANIER, 1984, p. 4).

Lanier critica, também, o fato de a arte-educação centrar-se demais na produção, isto é, nas práticas do tipo atelier, e defende um trabalho que se volte também para a reflexão sobre a natureza e a função das reações estéticas próprias do indivíduo; o objetivo principal da arte-educação, segundo ele, seria ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética-visual, seja ela de natureza prática ou teórica.

Por outro lado, a corrente essencialista, que surgiu mais ou menos na mesma época do contextualismo, afirma:

“a função da arte para a natureza humana em geral. A arte tem importância na educação, porque ela é importante em si mesma para o homem, e não porque seja instrumento para fins de outra natureza... por isso a arte não necessita de argumentos que justifiquem sua presença na escola, nem métodos de ensino estranhos às suas qualidades intrínsecas... a própria existência do universo artístico do homem torna necessária a integração da arte na educação... que investigada e explicitada pela estética, teoria e filosofia da arte, fornece os dados necessários para a operacionalização de seu ensino... as maiores contribuições da arte são aquelas que a própria arte pode oferecer, e qualquer programa de educação artística que use a arte como instrumento para alcançar outros fins estará roubando da criança o que a arte pode lhe oferecer.” (BARBOSA, 1984, p. 56-57)

As idéias do essencialismo foram defendidas principalmente por Ernest Fisher, Suzanne Langere Gombrich, entre outros. Outra contribuição importante foi dada pelas pesquisas de Marjorie e Brent Wilson, que vêm desde 1976 desenvolvendo pesquisas sobre epistemologia do desenho. Essas pesquisas colocaram algumas novas idéias que questionam alguns dogmas do método da livre-expressão, que como tempo se tornaram tão rígidos quanto os da antiga academia. Uma delas é de que a cópia e a interferência do professor são meios naturais e necessários para que a criança, a partir dos oito anos de idade, desenvolva a linguagem plástica.

É interessante notar que, em 1936, Viola escreveu:

“quando as crianças fazem somente aquilo que desejam, há o perigo de que elas possam copiar ou imitar ou serem influenciadas pela tradição.”³

Seguem Marjorie e Brent Wilson:

“Viola apenas notou e ficou espantado com o que sempre foi assim - todos nós, inclusive crianças, desenhamos principalmente através de imitação e influência... de fato, o processo de perda da ingenuidade em arte envolve a aquisição de convenções artísticas - processo imitativo este, que por muito tempo permaneceu escondido... acreditamos que não haja nada inerentemente errado com o fato de crianças serem influenciadas por professores ou então com seus comportamentos copiativos. Estes são os meios primários pelos quais as habilidades de construir símbolos visuais são expandidas. Pensamos ser um mal, entretanto, que haja tão pouco para influenciar os estudantes em suas aulas de arte, pois estas influências derivam muito mais de assuntos fora do campo das artes... o conteúdo desta instrução é fácil de concretizar, estando disponível já por várias centenas de anos.” (WILSON, 1982, p.14-16)

Esse tipo de colocação contradiz a antiga idéia que surgiu com o expressionismo de que arte não é ensinada mas expressada. Admitir que a arte pode ser ensinada, no sentido de dar os meios e transmitir conhecimentos já sistematizados, significa compreender que a arte tem conteúdos, questões e códigos que se referem somente à ela. Com exceção do contextualismo, as novas abordagens da educação artística têm em comum a afirmação da especificidade do espaço da arte na educação. A diluição de seu papel dentro das escolas, seja pela crença na ilusão da multidisciplinaridade, seja pelas práticas metodológicas inadequadas, levaram a uma reação que se caracteriza pela tentativa de resgatar os referenciais artísticos abandonados em nome de projetos utópicos ou superficiais. Talvez, o radical espontaneísmo que se pregou por algum tempo tenha sido uma etapa necessária para que o ensino da arte se libertasse dos “traumas” da academia. No entanto, a consciência da necessidade de mudanças permitiu, por um lado, o avanço em direção a novos estudos e propostas e, por outro, a retomada, inclusive, de algumas práticas do ensino tradicional que se mostraram pertinentes.

Essa é a questão chave, que tem desviado o ensino da arte do seu rumo espontaneísta para uma postura mais cuidadosa e reflexiva. Voltando-se para o estudo e aprofundamento dos referenciais da linguagem, o professor de arte percebe que, por um lado, os conteúdos específicos precisam ser retomados para se alcançar uma prática mais conseqüente, e por outro, que a educação artística não pode limitar-se ao seu aspecto prático. O desenvolvimento da capacidade de apreciar, conhecer e pensar a arte deve caminhar junto com a produção, estimulando a reflexão e a educação do olhar. O aprender a ver e conhecer é tão importante quanto o fazer num programa básico de ensino de arte. Essa é a maneira de, desde cedo, familiarizar a criança com o universo da cultura, promovendo desta forma a democratização de um saber que normalmente se restringe ao circuito das elites.

Portanto, neste momento, a educação artística deve tentar conjugar as diversas contribuições positivas que até mesmo outras áreas do saber possam fornecer, com o próprio instrumental da arte, como por exemplo:

- a) as lições de liberdade que o expressionismo lançou, compreendendo no entanto, que o ato de expressar e comunicar através da arte é um ato humano e portanto de natureza racional;
- b) as experiências didáticas de Paul Klee e Kandinsky na Bauhaus, e de Albers na nova Bauhaus, que buscaram integrar rigor técnico, expressão pessoal e reflexão;
- c) as contribuições da psicologia cognitiva sobre o desenvolvimento da criança e as teorias da percepção na arte;

d) a noção da função social e política do ensino da arte como forma de democratizar o saber culto. Por fim, conforme colocou Pierre Francastel (1982), devemos considerar a visão da arte como um campo específico do saber humano, irredutível a qualquer outro campo do saber, capaz de desenvolver uma inteligência própria, ao mobilizar processos mentais específicos da natureza de sua atividade. Desta forma, acreditamos ser possível se reapropriar da educação artística, voltando sua prática para um projeto pedagógico significativo e democratizante.

NOTAS

- 1) O ensino da arte articula-se com as práticas industriais quando, a partir da metade do século XIX, o positivismo dimensionou a educação como um meio para o progresso da nação. Criaram-se assim inúmeras escolas técnicas que tentavam popularizar e adaptar o ensino do desenho aos fins da indústria. A nível primário e secundário, pretendia-se o desenvolvimento da racionalidade como preparação para a formação científica.
- 2) Com a relação aos vínculos entre a escola nova e a Arte-Educação, ver Peregrino (1991)
- 3) W. Viola. Child Art and Franz Cizek. Viena : Austrian Junior Red Cross, 1936. p.18 apud WILSON, Marjorie e Brent. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças. Ar'te, v.1, 1982.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação : conflitos/acertos. São Paulo : Max Limonad, 1984.
- . Teoria e prática da educação artística. São Paulo : Cultrix, s.d.
- FRANCASTEL, Pierre. A Realidade figurativa. São Paulo : Perspectiva, 1982.
- LANIER, Vincent. Devolvendo arte à educação. Ar'te, v.3, n.10, p.4-8. 1984.
- LYNTON, Norbert. Expressionismo. In: STANGOS, Nikos, (org.) Conceitos da Arte Moderna. Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1991.
- MATISSE, Henri. É preciso olhar a vida inteira com olhos de criança. Rio de Janeiro: Escolinha de Artes do Brasil, s.d. / mimeografado/apud Art et Education, Unesco, 1954.
- PEREGRINO, Yara Rosas R. Escola Nova/Educação Artística : novos rumos para a educação? Caderno de textos (CCHLA/UFPB), n.32, p.7-10, 1991.
- WILSON, Marjorie e Brent. Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças (1ª. parte). Ar'te, v.1, n.1, p.14-16, 1982.
- . Uma visão iconoclasta das fontes de imagens de crianças (2ª. parte). Ar'te, v.1 n.1, p.14-16, 1982.

SYLVIA RIBEIRO COUTINHO - Licenciada em Desenho e Plástica pela Escola Nacional de Belas-Artes da UFRJ; Professora de Análise e Exercício de Técnicas e Materiais Expressivos no Curso de Educação Artística do Departamento de Artes da UFPB; Vice-Coordenadora da Pinacoteca da UFPB.

IVO BENDER