

ARTE EM EDUCAÇÃO:

os obstáculos à elaboração de um conhecimento

Ivone Luzia Vieira *

Esse artigo pretende realçar os obstáculos centrais que vêm dificultando a elaboração de um corpo de conhecimento específico, consistente, que dê sustentação à prática educativa da arte na Escola.

A partir da aprovação da Lei nº 5.692/71, que colocou a arte como um componente curricular obrigatório para o ensino nas Escolas de 1º e 2º graus, artistas e educadores vêm refletindo sobre a questão e têm procurado clarificar a sua função pedagógica, quer a nível de discurso, quer a nível de prática efetiva (BARBOSA, 1982).

Entretanto, sem uma articulação dialética entre a teoria e a prática, a arte em educação vem sendo conceitualmente fragmentada em sua totalidade de forma e conteúdo. Com frequência, no seu dia-a-dia, a arte nas Escolas se notabiliza pelas posições extremistas assumidas entre os dois pólos das idéias filosóficas, contidas nos pressupostos, ora idealista-romântico, ora racionalista-positivista. Assim, aprisionada em conflitos ideológicos, a arte em educação não conseguiu, ainda, superar as contradições de sua prática e elevar-se ao teórico a partir de sua própria experiência.

Mas, mesmo que incipiente e contraditória, essa prática epistemológica inicial da "Educação Artística", vivida no país após 71, é fundamental, pois não se pretende expurgar dos fatos os valores da realidade de cada Escola, presentes nessas experiências. O que se espera é a elevação da consciência de cada profissional à condição de crítico de sua própria realidade, em confronto com outras totalidades conceituais estruturadas, tendo como referência os obstáculos conjunturais do sistema que o oprime. Supõe-se não a redução do ponto de partida a qualquer coisa de diferente mas, pelo contrário, põe-se em evidência o que a experiência contém de coerência interna, de riqueza concreta e de originalidade (GOLDMANN, 1975).

Assim, não basta dizer que a arte em educação não conseguiu refletir ainda a sua própria prática e nem elaborar, a partir dela, os pressupostos teóricos que a identificam com as demais práticas educativas que constituem os currículos das Escolas de 1.º, 2.º e 3.º graus.

Não basta dizer que a arte constitui um problema para a Escola; é necessário considerá-la, nesse momento histórico, um desafio para a educação do país.

É preciso indagar as causas, e refletir por que essa experiência não se transformou ainda em referencial teórico para a arte em educação no país.

As causas estão relacionadas aos aspectos conjunturais do sistema como um todo articulado. Mas o foco central do problema se situa na prática ideológica autoritária, embutida na política educacional do país, que deu origem à Lei 5692/71.

* Professora Assistente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – Faculdade de Educação/UFMG.

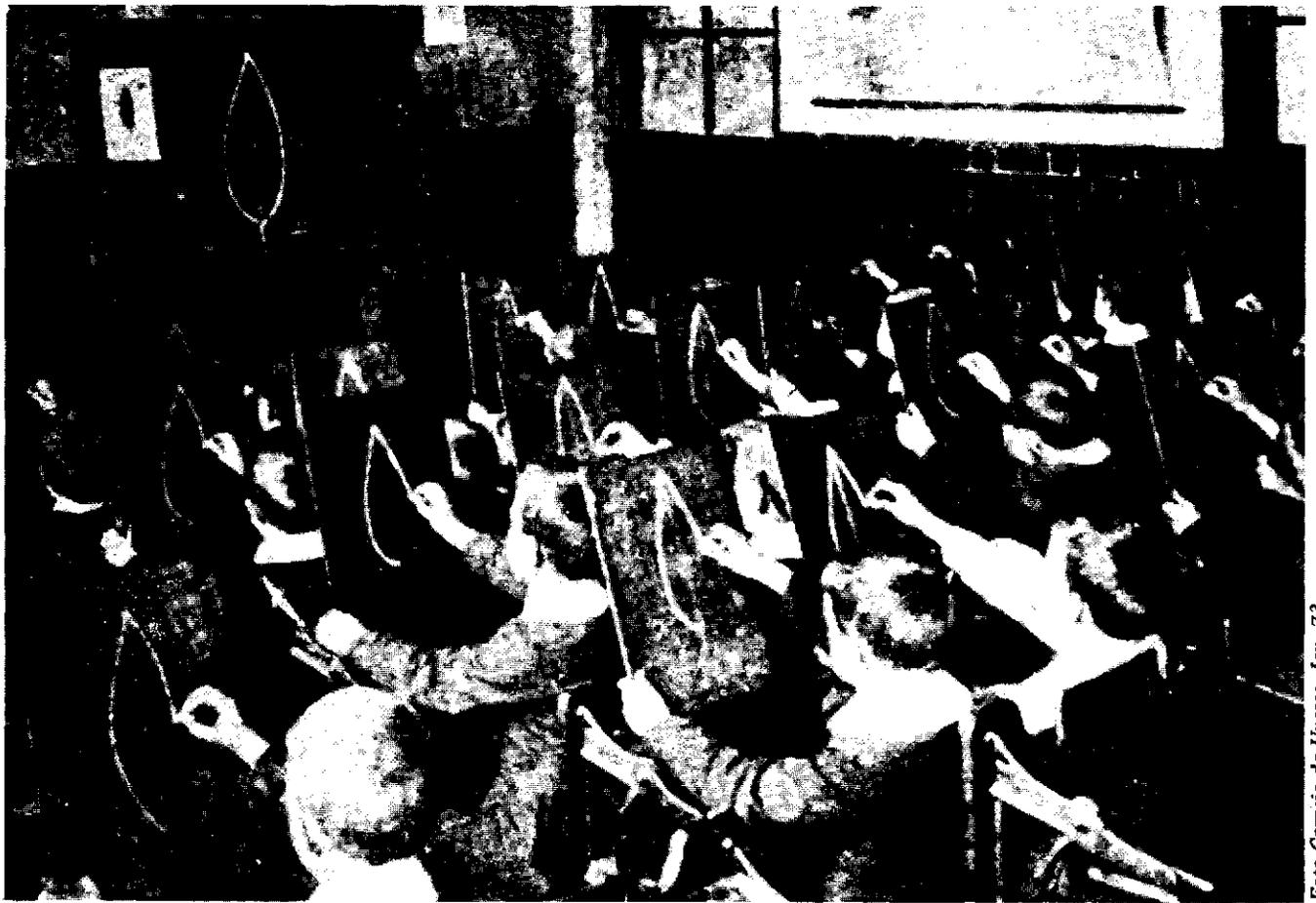


Foto Correio da Unesco, Jan. 73

A análise em profundidade daquela Lei desnuda todo pano de fundo e mostra na ideologia opressora da revolução o caráter pragmático que norteou a política educacional brasileira no período ditatorial, pós-64, totalmente contrária à natureza da arte.

A arte é por excelência idiossincrática, divergente e original.

O imaginário político da revolução, ao colocar a arte como elemento obrigatório, procurou ocultar os verdadeiros propósitos da reforma em relação às funções da Escola em uma sociedade autoritária, não-democrática. A educação autoritária destrói a identidade humana, original do sujeito; e o dogmatismo pragmático, positivista, transforma o cidadão em escravo do sistema de produção. Esses pressupostos entram em conflito com a arte, que desenvolve, de maneira dialética, a originalidade do indivíduo e sua consciência social.

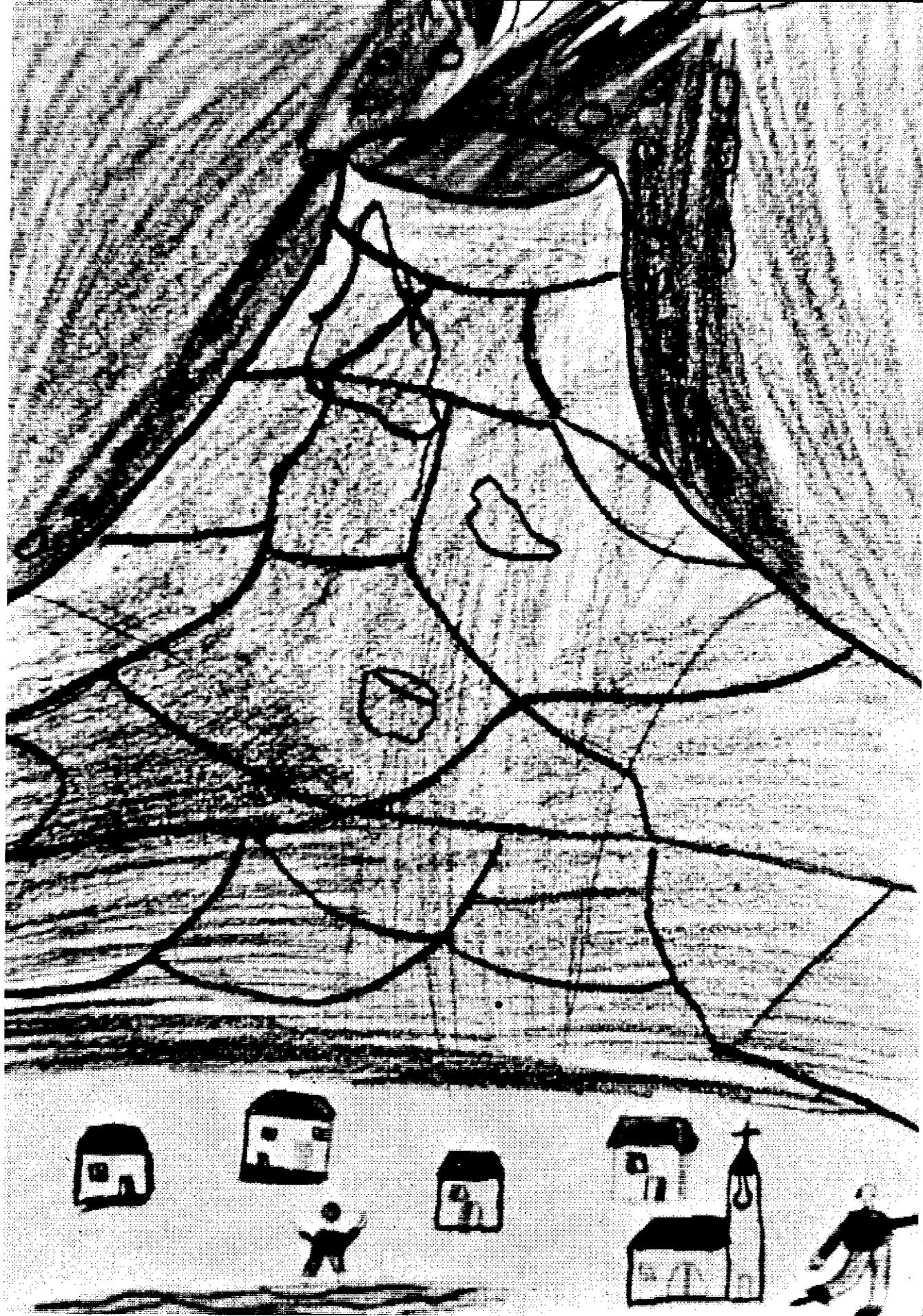
Se a Escola tem por função "a preparação do indivíduo para a vida social, para o desenvolvimento de algumas competências, exigidas pela sociedade moderna, tais como a cultura, a política e a profissão" (RODRIGUES, 1984), deve iniciar pela prática da liberdade consciente na experimentação desses valores.

A Escola deve prover espaços para o exercício da cidadania. O aluno necessita vivenciar os efeitos das normas criadas nele próprio e gradualmente ir determinando quais dentre elas parecem ser as mais apropriadas à sua realidade (BARRET, 1979), pois liberdade pressupõe escolha consciente. Ninguém é responsável pelas normas sociais impostas autoritariamente.

É a partir desses pressupostos que a educação abre espaço para a arte, pois "a função básica da arte em educação é o desenvolvimento da realidade individual de cada um dentro do seu meio natural e sócio-cultural" (BARRET, 1979).

Mas, para isso, o aluno terá que viver e relacionar essas experiências, expressar as suas emoções, criar representações e transformá-las em símbolos culturais. É no exercício da transcodificação simbólica entre a realidade natural e o imaginário que estão as raízes universais da alfabetização. Alfabetizar é dar ao sujeito um código cultural. Cada palavra, gesto, forma, cor e som organizados através da experiência particular do sujeito representa uma leitura crítica da realidade.

Arte é expressão cultural. E cultura é a prática de criar e dar significado às coisas criadas no nosso dia-a-dia



Correio da Unesoo, Jan. 73

relacionando o imaginário individual do sujeito, àquelas criadas pela coletividade social, com propósitos de articular o Eu com o mundo. Não uma relação passiva, mas ativa, tornando a experiência um elemento precipitador de mudanças.

Mas a repressão do sistema autoritário age sobre as estruturas da ação e da defesa das estruturas cognitivas.

O que resta então ao homem para se libertar da realidade que o oprime?

O mundo do imaginário, da fantasia, do sonho, que são os espaços onde a liberdade, de início, tem sua realização virtual, antes de se tornarem realidade concreta. Se a fantasia, num primeiro estágio individual, pode ser considerada ilusão, é ela, entretanto, a fonte da energia que gera o impulso para a ação transformadora de realidades.

O imaginário amplia a força motriz e dá significado à imaginação. Segundo Freud, o imaginário particular do sujeito ganha força de ação coletiva, quando o individual se articula com o coletivo. Cria-se, então, o espaço das profecias, das utopias que geram esperanças. Elas são indicadoras de caminhos para os problemas sociais humanos porque se apoiam nas formações de cultura (ROUANT, 1985).

Eis aí a função central da arte em educação: libertar o sujeito dos condicionamentos sociais impostos pelo racional, que é a área, por excelência, trabalhada pelo sistema.

Os primeiros sinais de libertação social aparecem na arte, através da linguagem poética, que tem por função subverter os códigos do sistema. Através dos signos, da linguagem metafórica é possível inverter e mostrar a verdadeira realidade que a ideologia tenta ocultar, através de falsas aparências.

Eis aí uma das razões pelas quais a Lei nº 5.692/71 relacionou obrigatoriamente a arte no currículo, e não lhe deu condições de sobrevivência na Escola.

A polivalência e a licenciatura curta foram fortes determinantes da formação insuficiente do professor de Educação Artística, a nível de conteúdo e de visão crítica, frente aos desafios impostos pelo sistema. A formação de recursos humanos deve merecer cuidados especiais, pois aí se situa o foco do problema.

Houve propósito em não desvelar as contradições do processo. Transparece nas análises dos fatos que a não superação dos aspectos contraditórios entre o racional e o irracional foi desejável aos pressupostos do ideário revolucionário, que mascarou o processo para perpetuar as discriminações nas relações entre os homens e a arte.

Foi a partir da formação da sociedade burguesa que a arte se separou do trabalho, da relação social de produção e conseqüentemente foi aberto um corte entre arte e sociedade, entre o artista e o artesão. A partir de então, a ideologia do gosto, baseada nos valores do sistema, legitimou as divisões entre arte de elite e arte popular, que correspondem, respectivamente, às divisões sociais de classe. Através do processo histórico é possível constatar que a Escola reproduz, na prática, essas diferenças: ofício para aqueles economicamente carentes, e "décor" para a alta burguesia. Essa divisão permanece, ainda hoje na Lei nº 5.692/71, de maneira velada.

Em contrapartida, o trabalho, ao se separar da arte na formação da sociedade moderna, industrial, rompeu com os aspectos lúdicos das atividades cotidianas, extraindo de sua natureza específica o prazer estético, relacionado às artesanias culturais do fazer comunitário.

A realização do Encontro Nacional de Arte em Educação teve por objetivo abrir o debate sobre a questão, exatamente nesse momento de rupturas político-ideológicas no país, em que o sistema reflete sua história e propõe mudanças. A UFMG, sensível aos problemas da arte em educação, apoiou a iniciativa e a coordenação do 17º Festival de Inverno, da UFMG, em Diamantina, Minas Gerais, abriu espaço para a sua realização. A dimensão nacional dada ao evento teve a intenção de mostrar que o problema não se situa nas instâncias regionais tão somente, mas é desafio nacional para a educação e cultura.

O temário do Encontro sintetizou as questões consideradas centrais para o problema:

- Debater as experiências em relação aos pressupostos teóricos;
- Refletir os vários enfoques ideológicos da arte em educação, na prática efetiva;
- Refletir a formação do arte-educador em relação à realidade nacional da educação;
- Debater a relação entre arte, Escola e comunidade;
- Propor mudanças.

Os debates que se desenvolveram durante o período, trouxeram contribuições significativas para a ampliação do conhecimento das questões, e objetivaram soluções desafiadoras.

O Encontro propôs a elaboração de um documento, síntese das idéias básicas discutidas nesse evento, que tem como objetivo oferecer subsídios para a reformulação da arte em educação a nível nacional. Esse documento, elaborado por artistas e educadores, foi entregue aos Srs. Ministros da Educação e da Cultura e a todas as autoridades e órgãos que atuam nesse setor.

O documento, denominado "Manifesto Diamantina" apresenta-se na íntegra, nesta publicação, na Seção Palavra Livre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 - BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem*; influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1982.
- 2 - BARRET, Maurice. *Educação em arte*. Lisboa, Presença, 1979.
- 3 - GOLDMANN, Lucien. *Dialética e ciências humanas*. Lisboa, Presença, 1975.
- 4 - RODRIGUES, Neidson. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. ANDE. *Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo (8): 17-22, 1984.
- 5 - ROUANET, Sérgio Paulo. *A razão cativa*. São Paulo, Brasiliense, 1985.