
PERSCRUTANDO A EDUCAÇÃO VISUAL COM UM OLHAR INFLUENCIADO PELO PENSAMENTO DE JOHN DEWEY

Ana Cristina Duarte

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO VISUAL E O CONTEXTO PORTUGUÊS

O repto lançado pela temática geral do colóquio, “(Contra) Tempos de Educação e Democracia, evocando John Dewey”, levou-nos a um exercício de reflexão em que se articulam alguns aspetos relativos à discussão acerca do âmbito e práticas para a educação visual, no presente, com uma visita ao pensamento de Dewey, na busca de indagar da sua atualidade/proximidade a algumas das ideias emergentes. Esta é, porém, uma tarefa que se mostra intrincada na medida em que tanto as questões postas em torno da educação visual, quanto a dimensão da obra de Dewey, e as análises controversas que a sua filosofia da arte tem suscitado, requereriam um trabalho muito mais alargado do que o espaço de que dispomos. Assim, pegaremos, apenas, em alguns aspetos que nos pareceram mais relevantes, correndo o risco de olvidar alguns igualmente significativos.

De modo a melhor nos situarmos começemos, então, por perspetivar aquilo que se entende por educação visual. Quando usamos a expressão “educação visual” podemos estar, em sentido restrito, a falar de uma disciplina existente no plano curricular do ensino básico, em Portugal, ou, em sentido amplo, a aludir a uma área do conhecimento que, consideramos, é fundamental nos nossos dias. Todavia, na realidade, elas, de algum modo, confundem-se, assim como ainda se confunde educação visual com educação artística, fazendo-se crer que é a mesma coisa. Do mesmo modo que se confundem adentro da educação artística os três aspetos que ela pode englobar: educação para a arte, com a arte e através da arte, falando deles indistintamente. Por exclusão de partes, e porque nos propusemos falar de educação visual, nesta abordagem deixaremos de lado a educação para a arte, um nicho igualmente válido, mas que já tem outros contornos por visar a preparação de especialistas e, quanto a nós, não se coadunar à educação básica, que entrevemos como uma preparação de todos nós para uma cidadania consciente.

Fazendo um curto apanhado retrospectivo, vemos que, em Portugal, devido às contingências políticas, as artes estiveram, durante muito tempo, arredadas dos planos curriculares formais, não havendo memória de nenhum plano de fundo para o seu incremento, apenas algumas iniciativas isoladas, por vezes, pouco fundadas;

a educação artística foi fortemente condicionada pela visão de cultura e de educação vigente no regime ditatorial que se viveu, regendo-se, até o pós 25 de abril de 1974, por legislação que remontava à década de trinta²⁸. Sabemos que na década de setenta houve um forte incremento da discussão acerca da matéria, mas é somente em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que vemos expressa uma intenção profunda de abertura para a promoção da educação artística e, igualmente, da educação visual.

Ainda a propósito daquilo que era a educação artística na área das artes visuais em meados do século vinte, na maioria das circunstâncias insuficiente, incompleta, fragmentária, inadequada, atente-se nas palavras críticas de Natália Pais:

“Até os anos 50 a iniciação artística da criança restringia-se à prática dos labores femininos, e do desenho geométrico ou à vista.

A década de 60 reconheceu a criança como um ser criador e dotado de formas próprias de expressão cujas manifestações surpreendiam e ensinavam os adultos já esquecidos da sua própria infância. A partir daí facilitava-se à criança o acesso a materiais, iniciava-se no domínio de técnicas e favorecia-se, segundo alguns, o desenvolvimento da sua criatividade e a revelação das suas eventuais potencialidades artísticas.

O contacto com a obra de arte, a sua observação, leitura e crítica, quando feita por crianças era impensável, injustificada e para alguns até indesejável.” (Pais, 2000, p. 13).

Integrada a disciplina, e tendo em consideração o propalado na LBSE²⁹, seria de prever que se implementassem um conjunto de medidas para o seu

²⁸ In Parecer n.º 2/99 do Conselho Nacional de Educação.

²⁹ Na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 podemos ver expresso que o sistema se organiza de forma a: artigo 3.º b) “Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”. E no artigo 7.º, referente aos objetivos do ensino básico, referida a necessidade de artigo 7.º a) “Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social”; b) “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”; c) “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. Mais, podemos ler no artigo 1.º, ponto 2, que “O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”; no artigo 2.º, ponto 4, expressa a vontade de que o sistema educativo contribua para: “...o desenvolvimento pleno e

desenvolvimento fundado, mas, passados todos estes anos, e apesar de o debate se ter intensificado em alguns meios e estarmos a viver numa era em que impera a imagem, não é evidente que tenha havido uma mudança de mentalidades notória na sociedade em geral, nem mesmo entre os decisores políticos da área da educação. Continuamos, hoje, a discutir a pouca concertação das políticas para a educação artística, assim como o direito de permanência ou (in)dispensabilidade destas no âmbito da educação básica formal, sendo ainda verdadeira a afirmação expressa no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 2/99, pelos conselheiros relatores, pintora Emília Nadal e Dr. Jorge Barreto Xavier, de que:

“...esta matéria tem sido de tratamento volátil e pouco conseqüente, mantendo em estado de desarticulação as estruturas existentes, não maximalizando as suas possibilidades e não criando condições para que este domínio tenha a relevância que lhe é reconhecida como mecanismo estruturante de qualificação pessoal e social”.

Amostra disso são as diversas alterações ocorridas na educação ao longo dos anos, de que podemos destacar a redução da carga horária semanal; a hierarquização das disciplinas, elegendo-se umas, ditas nucleares, e relegando-se outras, como é o caso da educação visual, para segundo plano; e a introdução das metas curriculares. Medidas que criaram um conjunto de vicissitudes que têm dificultado, se não impedido, o processo de sedimentação.

O programa disciplinar, como é sabido, congrega o conjunto de orientações e conteúdos, superiormente aprovados, e define as aprendizagens relevantes e as competências a desenvolver, obrigatoriamente. Porém, o programa não tem sido o único documento a orientar as práticas. A par com o programa, têm vigorado, também, outros documentos orientadores para a disciplina. Entre 2001 (data da publicação) e dezembro de 2011 (data da sua revogação através do Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro) vigorou o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) que, segundo Paulo Abrantes in Nota de Apresentação, teria sido concebido como “... uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores”. E a partir de agosto de 2012 foram impostas as Metas Curriculares para a educação visual no ensino básico, gerando-se, assim, desde 2001, uma duplicidade de orientações que se foi revelando muito perniciososa.

Olhando para o terreno, vemos que, na prática, nesta área, ao longo dos tempos, mesmo quando o programa ou o CNEB apontavam noutro sentido -

harmonioso da personalidade dos indivíduos...”; e, no ponto 5 do mesmo artigo, declarado que “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

apontavam para o uso de pedagogias abertas e construtivistas - persistiam algumas práticas sedimentadas num modelo tradicional, academicista, e outras num modelo moderno derivado dos fundamentos da Bauhaus, nem sempre utilizado do melhor modo. Práticas que incidiam, sobretudo, no uso de pequenos exercícios para trabalhar conteúdos inerentes aos elementos da gramática visual ou de representação livre ou rigorosa, deixando os alunos longe de uma visão global das problemáticas inerentes à arte e à produção de imagens do quotidiano, assim como dos próprios processos de criação e do desenvolvimento do potencial criativo.

Todavia, nos mesmos meios em que persistem estas práticas regista-se também a emergência de práticas mais fundadas, ancoradas em pedagogias mais consentâneas com as características da área e as exigências geradas pela complexidade dos tempos que vivemos. Hoje, embora o programa se mantenha inalterado e o peso das metas tenha arregimentado, ainda mais, algumas práticas, constata-se a emergência de um movimento em busca de uma nova conceção de educação visual, influenciado por correntes de pensamento internacionais, mais consentânea com a conjuntura contemporânea.

EDUCAÇÃO VISUAL: EM TORNO DE UMA CONCEÇÃO CONSENTÂNEA COM AS EXIGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Na verdade, não podemos aqui apresentar um modelo para a educação visual, não encontramos um tal estudo, podemos, isso sim, elencar um conjunto de preceitos que se salientam e que contribuem para aquilo que parece uma nova visão emergente. Para essa visão têm contribuído o pensamento de muitos teóricos nossos contemporâneos, de diferentes áreas do conhecimento, de diversas origens, de que podemos destacar Maxine Greene (2005), Ken Robinson (2010), Elliot Eisner (2008; s.d.), Paul Duncum (2010), Howard Gardner (2005; 2010), Ana Mae Barbosa (2002), Abigail Housen (2000), Michael Parson (2000; 1992) e, entre nós, Rui Mário Gonçalves, João Pedro Fróis e Elisa Marques, com o contributo que deram no programa “Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais” da Fundação Calouste Gulbenkian, que decorreu entre 1997 e 2000, sob a coordenação do Professor João Pedro Fróis, assim como os contributos para a reflexão suscitados pelas cogitações de Natália Pais ou Maria Teresa Eça, entre outros.

Essa visão acarreta, desde logo, a contradição de alguns pressupostos profundamente enraizados entre nós, na sociedade em geral e nas nossas escolas, relativos tanto a fundamentos educativos, como às conceções do que deve ser a educação visual, do que é arte e, quiçá, mesmo do que é cultura. De que podemos destacar, entre outros: a dicotomia entre arte erudita, elitista, e artes menores ou “coisa” quotidiana e respetiva estratificação, ainda perene. O fechamento da arte

erudita ao reduto do museu, visitável quase que apenas por especialistas, distante e incompreensível para o cidadão comum. A aceitação de uma leitura única da obra de arte decorrente da visão de um entendido consagrado, deixando de lado as possibilidades de aproximação à sua compreensão pelos iniciados, pelo cidadão comum. A dicotomia teoria/prática; trabalho manual/trabalho concetual. A estética vista como coisa apenas relativa à arte consagrada, erudita, destinada às elites. A oposição entre as coisas do sensível e as científicas. A segmentação dos conhecimentos.

Lembrando que estamos a falar de uma disciplina intitulada Educação Visual, que integra o plano de estudos do ensino básico, e que, por isso mesmo, a entendemos como parte fundamental da formação da educação de todos os cidadãos, no que toca muito em particular ao desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica informada do mundo visual.

Assim, e a propósito do lugar da educação visual, comecemos por lembrar Paul Duncum, da School of Art and Design, University of Illinois, teórico da educação para a cultura visual, que afirmou numa palestra proferida em Portugal, em junho de 2009³⁰, que “As Imagens são poderosas tanto na formação como na informação das consciências e as imagens hoje têm um enorme impacto na sociedade. O que nos leva a crer que a educação visual deveria estar no centro do currículo e não na periferia.”. Todavia, também acrescentou que essa centralidade apenas é concebível se reconhecermos a importância que as imagens que invadem o nosso quotidiano (através da televisão, internet, cartazes, filmes, etc.) têm para a formação dos indivíduos.

De uma análise às ideias de Paul Duncum (2010) extrai-se que, no âmbito da educação visual, importa que o próprio professor perceba e leve os alunos a entenderem que todas as imagens são poderosas, tanto na formação como na informação das consciências; que, assumindo que vivemos no seio de uma cultura marcadamente visual, o professor deve reconhecer e levar os alunos a compreenderem que é necessário analisá-la para conhecê-la. E que todas as imagens se relacionam com ideologias, pelo que importa descobrir o modo pelo qual o fazem; que a interpretação das mensagens estéticas desvela as ideologias e os incitamentos ao prazer que estão por detrás destas. E que tal análise não é passível de ser feita numa comunicação *top/down*, do professor que informa para o aluno que recebe, tem que decorrer de uma construção do discente, assente,

³⁰ Palestra proferida nos seminários promovidos pela APECV (Associação dos Professores de Expressão e Comunicação Visual) em conjunto com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), o CIEP da Universidade de Évora e a ESAD, em Junho de 2009, publicada em Duncum, P. (Janeiro de 2010). Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual. Imaginar n.º 52, pp. 6-13.

inicialmente, na conjuntura próxima, local, nas imagens que lhe são significativas, para, posteriormente, se alargar para imagens de outra ordem e/ou origem.

Que a análise de imagens, tanto do ponto de vista da produção como da interpretação, deve assentar num modelo que vai muito para além da apreciação dos aspetos formais relativos aos elementos da linguagem plástica; deve igualmente ter em conta: elementos definidores de significados oriundos das linguagens da fotografia e cinema, designadamente no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação. Privilegiar parâmetros como: a(s) estética(s)³¹ – sabendo que as qualidades estéticas, pelas suas qualidades sensoriais intrínsecas, apelam aos sentimentos, tornando-se apelativas e embrulhando as ideologias; o olhar (do observador) – introduz o observador e o seu contexto na análise, carregado com todas as suas ideologias que informam igualmente a leitura em causa; e a intertextualidade – na consideração da relação da imagem com outros textos culturais (livros, poemas, músicas, imagens).

Numa valorização da necessidade de compreensão da imagem, convergente com o que defende Parsons, que, apresentando uma posição crítica relativamente ao facto de grande parte dos estudos em teoria da arte e em psicologia da arte incidirem mais sobre o fazer arte do que sobre a sua compreensão, assim como a própria educação, advoga que devemos caminhar no sentido do desenvolvimento da compreensão artística, por todos, centrada na ideia de que a arte é uma forma de comunicação. “... Se a arte contém significado, então a nossa apreensão da arte é uma forma de compreensão” (2000, p. 174).

Da análise do proposto por Maxine Greene (2005) ressaltam alguns aspetos relevantes para esta discussão:

A necessidade de se promover uma análise crítica dos objetos artísticos assente na ideia de que o jovem e o social estão em estado de permanente construção, concretizada através de um diálogo em que se procura desvelar os significados que estejam por detrás destes, fazendo uso da capacidade imaginativa.

A adoção, pelo professor, de uma postura reflexiva em que cultive uma relação com os alunos, assente no interesse por aquilo que já conhecem e na busca da compreensão dos motivos por detrás das suas dúvidas, fazendo uso da sua capacidade imaginativa e da sua faculdade assumida de eterno aprendiz.

A relevância dada à necessidade de existência de um objetivo, não um objetivo externamente definido, mas, em sintonia com o advogado por John

³¹ Pois pensa que hoje podemos falar da estética dos skaters, dos nerds ou dos góticos, por exemplo.

Dewey³², o objetivo a perseguir pelo aluno, o que define o rumo dos esforços a envidar, e o leva a mover-se na demanda de algo, que o enche de iniciativa e o faz procurar para além do conhecido e do determinado.

A precisão do professor criar situações em que os discentes saiam do corrente, do usual, e promovam uma busca consciente, criem os seus projetos e descubram as suas próprias vozes.

A indispensabilidade de levar os alunos a entenderem que a visão do artista é uma visão “culturada”, única, para a qual concorrem a sua pessoa e a sua cultura, e que através do contacto com a experiência de interpretação das obras abrem-se a novas culturas e a novas visões.

A assunção de que a mera presença diante de formas de expressão artística não é geradora de uma experiência estética; para que esta ocorra é exigível uma participação ativa, o desenvolvimento da capacidade de apreciar mais para além dos aspetos académicos formais; é preciso construir ou perceber a construção de um modo fictício, e introduzir-se nele perceptiva, afetiva e cognitivamente.

A aceitação de que para guiar os alunos a esta ordem de implicação é preciso levá-los a estabelecer o delicado equilíbrio entre o prestar a atenção e libertar-se por forma a que as obras venham a tornar-se significativas para eles, já que, só assim, poderão tornar-se aprendizes ativos, despertos para a busca de significados diversos.

Ainda falando da análise de imagens, convém guardar a ideia de que a educação estética, de acordo com Abigail Housen (2000), deve assentar num modelo construtivista, no qual: os aprendizes são levados a expressar sucessivamente as suas leituras da obra de arte sem que essas leituras estejam sujeitas a juízos de valor, partilhando-as com o seu grupo de pares; prática que cria uma conjuntura que vai provocando a crescente (re)construção do sistema interno de observador e gerando leituras cada vez mais sofisticadas. O professor deve abster-se de apresentar leituras suas ou de outrem e limitar-se a colocar questões que provoquem um olhar adequado; deve criar o ambiente necessário para que os

³² “A conclusão evidente é que agir com um objectivo é o mesmo que agir inteligentemente. Prever a conclusão de um acto é ter uma base para observar, para seleccionar e para ordenar os objectos e as nossas próprias capacidades. Fazer estas coisas significa ter inteligência – porque a inteligência é precisamente uma actividade intencional e com um propósito, controlada pela percepção dos factos e pelas suas relações. Ter a intenção de fazer alguma coisa é prever uma possibilidade futura; é ter um plano para a realização; é registar os meios para a sua execução e os obstáculos do caminho – ou, se queremos realmente fazer a coisa e não apenas uma vaga aspiração -, é ter um plano que tenha em conta os recursos e as dificuldades. O espírito ou mente é uma capacidade para relacionar as condições presentes com os resultados futuros e as consequências futuras com as condições presentes.” (Dewey J., Democracia e Educação, 2007, p. p.100)

discentes olhem a arte de um modo mais rico e, conseqüentemente, vejam estimulada a sua expressão.

O contributo do desenvolvimento da expressão verbal da análise do mundo visual para a construção do conhecimento, atrás focado, e que já fora destacado por Lev Vigotsky ao fazer referência à ocorrência, na mais tenra idade, de um contínuo deslocamento do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar num processo recursivo, que é simultaneamente decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho, é igualmente salientado por Martine Joly (2008), que destaca como igualmente difícil e complexo o processo cultural inverso, o de passar do verbal ao visual, considerando que ambos os processos são relevantes para o aprofundamento do conhecimento da análise de sentido no universo da produção e interpretação da imagem.

A ênfase dada à necessidade da simultaneidade de estímulos oriundos das explorações inerentes à produção artística e das experiências de proximidade às obras de arte e conseqüente interpretação, para além de outros aspetos já aflorados, está bem patente nas recomendações do projeto Primeiro Olhar, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian. Ideia convergente com o outrora advogado por Rudolf Arnheim³³ (2006), que defendia que o desenvolvimento das capacidades expressivas decorre em simultâneo e em conseqüência do aprofundamento ativo, concentrado, dirigido para a melhoria da qualidade dessa expressão através de um crescente aprofundamento dos conhecimentos do campo; que o aprofundamento da expressão é concomitante ao aprofundamento dos conhecimentos dos meios através dos quais se comunica. Ideia que é, igualmente, convergente com a defendida por Howard Gardner (1999) e Mihaly Csikszentmihalyi (2002; 2006), de que, em qualquer campo, a capacidade criativa se desenvolve em simultâneo com o aprofundamento dos conhecimentos científicos inerentes ao mesmo.

Esta é, pois, uma visão que pressupõe que se encare a educação visual como uma disciplina abrangente sustentada num outro conjunto de pressupostos, que, muito resumidamente, diremos, assume que:

A educação artística não deve cingir-se ao saber fazer, deve também fomentar a apreensão de contactos profundos com a arte, por todos nós, em qualquer idade, através do incentivo à reflexão acerca da Obra, da sua mensagem explícita e implícita e da linguagem que ela veicula;

A educação visual, englobando a educação artística e indo mais além, abarcando, também, a imensidão da cultura visual, tal como propõem Paul Duncum (2010) e Ana Mae Barbosa (2002), entre outros, é fundamental na formação de todos os cidadãos e decorre da aceitação de que todas as imagens,

³³ Rudolf Arnheim (1904-2007).

sejam da cultura erudita ou não, são poderosas tanto na informação quanto na formação das consciências, pelo que não se deve descurar a sua análise profunda sob pena de nos influenciarem acriticamente;

Essa análise não sobrevém de uma comunicação *top/down* (do professor, detentor do conhecimento único, que informa, para o aluno que recebe), decorre de uma construção do discente, assente inicialmente na sua conjuntura próxima, local, nas imagens que lhe são significativas para, posteriormente, se alargar a outra ordem de imagens, mais complexa; decorre do respeito pelas potencialidades de leitura de cada observador carregado da sua carga cultural e das inter-relações que a sua formação lhe possibilite construir naquele momento da sua vida;

Não se queda apenas pela análise redutora assente apenas nos elementos formais da linguagem plástica, tem que ir mais longe. Tem que ter em conta uma panóplia de outros elementos definidores de significados, tais como os referidos por Paul Duncum (2010), que alude à importância de atentar em elementos como os oriundos das linguagens da fotografia e do cinema no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação. Assim como atentar em parâmetros como a estética, o olhar e a intertextualidade.

Uma conceção em que se sublinha a necessidade da simultaneidade de estímulos oriundos das explorações dos próprios alunos, aquando dos seus processos de criação individual, e das experiências de proximidade às obras de arte e conseqüente interpretação. Que coloca a ênfase na aprendizagem dos modos de busca da compreensão da arte. Que, no que concerne aos estudos não especializados inerentes a uma educação básica, coloca a ênfase na educação da visão assente num modelo que vise uma conjugação do explorar e do fazer informado com o aprender a compreender, abarcando não apenas a arte erudita, mas, igualmente, a leitura das imagens e objetos que circundam os jovens no seu quotidiano.

JOHN DEWEY E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A vasta obra de Dewey abarca questões de epistemologia, educação, teoria política e estética. Compreende inúmeros títulos dignos de estudo, alguns deles de enorme relevância para a educação em geral, sobre os quais poderíamos atentar nesta análise. Tendo elegido a temática da educação visual, torna-se, porém, primordial debruçarmo-nos sobre a obra *Arte como Experiência* (2008), título de 1934, onde tece um conjunto de teorias filosóficas acerca dos conceitos de arte e de estética, sem, todavia, deixar de colher também alguns ensinamentos em obras mais ligadas à educação como *Democracia e Educação* (2007) e *A Escola e a Sociedade & A Criança e o Currículo* (2002).

No que concerne mais especificamente à sua filosofia da arte, uma filosofia profundamente envolta em pedagogia, na qual, segundo Román de la Calle (2001), Dewey procura desvendar os meandros da experiência estética funcional e do juízo crítico, verificamos que Dewey desenvolve uma concepção de estética ligada ao sensível e às experiências quotidianas. Desenvolve um quadro conceptual em que concebe as experiências estéticas como manifestações do nosso potencial para desenvolver uma vida mais digna e inteligente; uma vida em que a arte não é nem adorno, nem luxo, mas, sim, uma manifestação na nossa sensibilidade.

Dewey concebe a experiência estética como uma oportunidade de experiência integral, idónea, que vê como fundamental para superar a condição fragmentária imposta pela era industrial. Uma experiência integral na medida em que ocorre o estabelecimento de uma continuidade entre as formas refinadas e intensificadas que são as obras de arte e os eventos, atos e sofrimentos do quotidiano, constitutivos dessa experiência. Uma experiência proporcionadora de uma fusão da natureza com a cultura numa unidade orgânica e plena de existência.

De acordo com Román de la Calle (2001), Dewey faz a apologia da arte como *paideia*, ligando-a à estética intrínseca ao real, porquanto defende que esta se pode converter num elemento emancipador e formativo quando tem como horizonte educativo unificar, no homem, as suas ideias e emoções.

Román de la Calle afirma que no pensamento deweyniano

“...el arte como *paideia* queda, pues, indefectiblemente conectado a esa intrínseca dimensión estética de lo real, convirtiéndose en elemento emancipador y formativo, toda vez que – lejos de cualquier instrumentalización política – tiene como horizonte educativo unificar, en el hombre, ideas y emociones.” (2001, p. 28)

Dewey, crítico em relação à clivagem existente entre as artes ditas maiores fechadas em museus, muitas vezes fora dos seus contextos de produção/criação, desfrutadas por minorias de eruditos, e o indivíduo comum, sustenta que, numa sociedade mais organizada, mais ditosa na utilização dos meios tecnológicos de produção, as obras de arte que não se distanciem da vida comum, ou seja, aquelas que sejam amplamente desfrutadas pela comunidade, assumem-se como signos de uma vida coletiva unificada e, também, como ajuda para a criação dessa vida.

“El problema de conferir cualidad estética a todos los modos de producción es un problema serio. Pero es un problema humano que debe solucionarse humanamente; no es un problema sin solución por estar colocado en algún abismo infranqueable de la naturaleza humana de la naturaleza de las cosas. En una sociedad imperfecta – y ninguna sociedad será jamás perfecta – las bellas artes serán hasta cierto punto un escape, o una decoración adventicia, de las principales actividades

de la vida, pero en una sociedad mejor ordenada que en la que vivimos, una felicidad infinitamente mayor que la de ahora podrá acompañar todos los modos de producción. [...] Las obras de arte que non están alejadas de la vida común, que son ampliamente disfrutadas por la comunidad, son signos de una vida colectiva unificada, pero son también una ayuda maravillosa para la creación de esa vida. La reelaboración del material de la experiencia en el acto de expresión no es un acontecimiento aislado confinado al artista y a una persona que de vez en cuando goza la obra. En la medida en que el arte ejercita su oficio, es también una reelaboración de la experiencia de la comunidad en la dirección de un mayor orden y unidad. "(Dewey, 2008, p.92)

Esta ideia de não confinar as preocupações estéticas às obras de arte ditas consagradas e conferir qualidades estéticas em todos os modos de produção, em contracorrente com a ausência de preocupação com a agradabilidade na concepção de muitos dos objetos advindos da produção industrial, aproxima-o do ideário da Bauhaus, dos primórdios do design tal como o conhecemos. Hoje, parece-nos normal que haja uma preocupação com a estética de todos os objetos que nos rodeiam, embora continuemos a não elevar a maioria deles à categoria de objetos estéticos ou de obras de arte.

Para Dewey a dimensão artística desenvolve-se a partir da fase da estética original quando sujeita a um refinamento, como resultado da continuidade e aprofundamento, pela arte, das experiências que a vida quotidiana oferece no seu discurso natural.

No que toca à educação em geral, muito resumidamente, podemos, fazendo uso da síntese de Marques (2001), dizer que John Dewey, no início do século vinte, assumiu uma posição crítica em relação à escola tradicional, enveredando por uma filosofia de educação centrada no sujeito. Que, Dewey, com um ideário próximo dos social-democratas, conhecendo as obras dos teóricos da Escola Nova, desenvolveu os fundamentos de uma pedagogia democrática e experimental, na qual a aprendizagem se fazia recorrendo ao trabalho de projeto, ao inquérito social, ao trabalho de campo e à aprendizagem cooperativa. (p. 162).

Dewey, apologista da ideia de que a educação é um processo de vida, defendia que a educação devia centrar-se na criança e não nas estratégias do professor; devia ser uma educação para a vida social e pela prática da vida social; e que a escola tinha um papel ativo a desempenhar na democratização. Preconizava um currículo de fontes múltiplas, centrado em projetos interdisciplinares, com a vida quotidiana e os problemas da atualidade como principal enfoque, e como fonte de reflexão e de prática. Defendia que o verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência, é a atividade da criança que estabelece o verdadeiro motor da aprendizagem. Mais, considerava que a única aprendizagem que é relevante é a

que é útil à criança; que a aquisição de conhecimentos deve subordinar-se à resolução de problemas da vida real; pelo que a escola deve constituir-se num microcosmos em que todos, inclusive os alunos, participam na tomada de decisão (Marques, 2001, p. 163).

Doll (2002), por seu turno, entende que para Dewey:

“... a reflexão é o veículo para preencher a lacuna que as filosofias passadas estabeleceram entre o pensamento teórico e prático: o primeiro praticado apenas por aqueles formalmente treinados nos métodos especiais da filosofia; o último, pelas pessoas comuns na vida cotidiana da experiência humana [...] É crucial que esta reflexão seja recursiva: que, uma vez realizada, seja uma orientação para novas práticas, que seriam em si mesmas uma ocasião para novas reflexões” (p.157).

Dewey contrariava, assim, a ideia do estudante passivo, tábula rasa, perante um professor que lhe deve transmitir, impor o conhecimento, tão arraigada, e preconizava que o sujeito é um ativo construtor do conhecimento, num processo em que está por natureza empenhado.

“A ideia de educação [...] resume-se, formalmente, à ideia de reconstrução contínua da experiência, uma ideia que se diferencia da educação como preparação para um futuro remoto, como desdobramento, como formação externa e como recapitulação do passado.” (Dewey J. , 2007, p. 82)

Tal processo de aprendizagem requer a orientação por um professor que compreenda as necessidades do(s) aprendiz(es), de modo a poder empreender ações no sentido de facilitar e enriquecer os seus processos de aprendizagem.

“O desenvolvimento, no jovem, das atitudes e disposições necessárias para a contínua e progressiva vida de uma sociedade não pode ter lugar pela directa transmissão de crenças, emoções e conhecimentos, efectua-se por intermédio do ambiente...” (Dewey J. , 2007, p. 37)

Sintetizando, Dewey defendia que a educação deve deixar lugar à participação ativa das crianças na escola e na definição do seu processo de aprendizagem; não deve estar separada da vida, deve ser vista como a própria vida em sociedade, em democracia, num processo participativo e colaborativo. Que é através da experiência que o aluno é levado ao conhecimento, passando por um processo idêntico ao do cientista em que, partindo dos conhecimentos anteriores, é desafiado, neste caso pelo professor, a ir mais além. Que todo o conhecimento se constrói através da experiência a partir de um “problema/situação/desafio” de interesse do aluno, um problema a partir do qual se pesquisa e busca hipóteses de solução; que este processo não acontece isoladamente, ocorre no e do social - é

em grupo, ao compartilhar ideias, que se alargam as hipóteses num ambiente sem barreiras à expressão do pensamento.

Para Dewey, na escola ideal a arte surge integrada, intimamente relacionada com a vida e com as outras áreas de estudo/conhecimento, muito ligada às atividades artesanais, mas não exclui o sensível. Em *A escola e a sociedade* afirma que:

“O desenho e a música ou as artes gráficas e musicais representam o culminar, a idealização ou o nível de sofisticação mais elevado de todo o trabalho desenvolvido. Penso que todos aqueles que não têm uma perspectiva exclusivamente literária do assunto reconhecem que a genuína arte se desenvolve a partir do trabalho do artesão. [...] A escola devia incorporar esta relação. A vertente meramente artesanal é bastante limitada, mas a arte tomada por si própria e enxertada a partir do exterior tende a tornar-se forçada, vazia e sentimental. Não quero com isto dizer, obviamente, que todo o trabalho artístico tenha de estar altamente correlacionado com o restante trabalho escolar, mas apenas que o espírito desta união oferece vitalidade à arte e aprofunda e enriquece as outras actividades. Toda a arte [...] envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer umas destas ideias por si própria.” (2002, p. 76)

Considera que todas as crianças gostam de se exprimir através de formas e cores, interesse que deve ser atendido, sem, todavia, excluir a nossa tomada de consciência de que para que ocorra evolução de cariz não acidental é necessário que, após o impulso expressivo, por meio de críticas, perguntas e sugestões, as façamos tomar consciência do que fizeram e do que podem vir a fazer.

“... o impulso expressivo das crianças, o instinto artístico, emerge dos instintos comunicativo e construtivo. É o seu refinamento e a sua manifestação plena. Tornemos a construção adequada, façamos dela um objecto íntegro, livre e flexível, atribuamos-lhe uma motivação social, algo para dizer, e eis que temos uma obra de arte.” (2002, p. 48)

UMA REFLEXÃO FINAL

À laia de conclusão, diríamos que, pese embora a existência de diversos pontos convergentes, que nos apontam abertas para entrever influências de Dewey no pensamento contemporâneo, falando da disciplina de educação visual não podemos esquecer que, na essência, encontramos também dissonâncias. Apontaríamos desde logo duas mais evidentes: a primeira é relativa à sua conceção de escola - Dewey previa um estudo integrado num modelo que ao relacionar a

escola com a vida criava necessariamente correlações entre os domínios, e nós estivemos a discorrer sobre a disciplina de educação visual, uma disciplina estanque adentro de um sistema segmentado; a segunda é inerente à sua conceção filosófica de arte - Dewey associa a obra de arte a uma motivação social, enquadrando-a, quase sempre, numa estreita ligação com a vida quotidiana, numa aproximação muito positiva da arte a todos os indivíduos e, conseqüentemente, numa preocupação de que a educação fomente a sua preparação estética para essa fruição. E parece excluir um segmento da arte que se distancia desta e se rodeia de uma certa erudição, mas, ela existe e, nos dias de hoje, parece-nos impensável não proceder também à sua análise.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2003). Prefácio. In P. Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola?* (pp. 5-8). Porto: ASA.
- Arnheim, R. (2006). *Arte & Percepção Visual*. São Paulo: Thomson.
- Barbosa, Ana M. (2002). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa, *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (pp. 13-25). São Paulo, Brasil.
- Claramonte, J. (2008). A modo de prólogo: algumas ideas para leer con Dewey. In J. Dewey, *El arte como experiencia* (pp. XI-XIX). Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité*. Paris: Robert Laffont.
- Currículo Nacional do Ensino Básico. (2001). Consultado a 26 Outubro 26, 2010, através de: http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Doll Jr., W. E. (2002). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. São Paulo: Artmed.
- Duncum, P. (2010, Janeiro). *Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual*. *Imaginar* nº52, pp. 6-13.
- Eisner, E. (s.d.). *10 Lições que as artes ensinam*. Consultado a 15 janeiro 2017 através de: http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/edicao72/10_Licoes_que_as_Artes_Esinam.pdf
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez. Consultado a 15 de janeiro de 2017 através de: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2010). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación*. Barcelona, España.
- Housen, A. (2000). *O olhar do observador: investigação, teoria e prática*. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Marques, R. (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico – 3.º Ciclo: Vol I, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_3c_1.pdf

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico – 3.º Ciclo: Vol II, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. I, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_i_2c1.pdf.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Programa de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. II, Consultado a 02 de dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_ii_2c1.pdf.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico - 2.º e 3.º Ciclos, Consultado a 12 dezembro de 2015 através de: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf.

Pais, N. (2000). Introdução. In J. P. Fróis, Educação estética e artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis, Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares (pp. 169-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Robinson, K., & Aronica, L. (2010). O elemento. Porto: Porto Editora.

Vygotski, L. S. (2007). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (2009). A imaginação e a arte na infância. Lisboa: Relógio D'Água.

Vygotsky, L. S. (2007). Pensamento e linguagem. Lisboa: Climepsi Editores.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Lei n.º 86/2009, de 27 de agosto

Despacho n.º 17169/2011, de 23 dezembro

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Despacho n.º 10874/2012, de 10 agosto

Despacho n.º 15971/2012, 14 dezembro

Parecer do Conselho Nacional de Educação, n.º 2/99, Diário da República, II Série, nº28 – 3-2-1999.