

A Formação Estética no contexto do Sistema Educativo Português

por *Ana Cristina Castel-Branco* *

Nas nações democráticas, a determinação dos parâmetros que devem balizar a educação dos indivíduos compete à sociedade. No cumprimento dessa determinação colectiva, o sistema educativo promovido pelo Estado tem procurado orientar-se para a formação integral dos cidadãos, investindo em três vectores primordiais: na realização pessoal, na consolidação da consciência cívica, e na transmissão dos valores da herança cultural da sociedade. É neste conjunto de finalidades que entroncam os grandes objectivos da educação estética, também eles subdivididos em três dimensões interpenetrantes: a pessoal, a social e a cultural (ou histórica). A educação estética potencia a realização pessoal dos indivíduos, porque os ajuda a reagir com criatividade (verbal ou visual) aos estímulos do meio, através de um processo de auto-expressão, levando-os a estabelecer contacto com formas mais subtis e elevadas de sentir o espírito humano – as manifestações artísticas – do que aquelas que são veiculadas pela nossa vivência imediatista. A educação estética contribui, de igual modo, para o aprofundamento da dimensão social dos indivíduos, na medida em que os leva a tomar consciência de que as formas visuais, tal como as palavras, podem constituir uma tomada de posição sociopolítica, uma opção de gosto que os identifica ou distingue de um determinado grupo. Por último, a educação estética concorre para o aprofundamento da dimensão cultural dos indivíduos, porque o conhecimento organizado da herança artística permite, para além do estabelecimento de relações e laços afectivos multiculturais, presentes e passados, o desenvolvimento da identidade cultural e do apreço pelo património.

Face ao exposto, compreende-se a importância que a educação estética adopta num processo de integração integral e, por esse motivo, importa reflectir sobre a natureza do conhecimento e do juízo estéticos, sobre a essência conceptual e metodológica da educação estética, e sobre os limites legais, organizacionais e curriculares à sua implementação nas escolas portuguesas.

Considerações sobre a natureza do conhecimento e da educação estética

Na linha da tradição kantiana, podem considerar-se três categorias distintas de conhecimento: o empírico, o moral e o estético, sendo este último frequentemente encarado, fora dos círculos artísticos e da especulação filosófica, como algo de subsidiário em relação aos precedentes. Talvez por isso, a sociedade e, por reflexo, a comunidade docente actual, privilegiem o debate em torno da educação para os valores, numa perspectiva ética.

A área de formação pessoal e social consagrada no decreto-lei 286/89 de 29 de Agosto (e, no âmbito desta, a disciplina de desenvolvimento pessoal e social) tem cons-

* Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Católica Portuguesa – Lisboa.

tituído o pano de fundo do debate em torno da educação para os valores, escudado em autores como Rogers, Piaget e Kohlberg. A dupla constituída pelos dois últimos colheu tal entusiasmo junto da comunidade docente, que a metodologia de educação para os valores mais generalizada entre nós assenta na reflexão crítica. Mas, como Pedro da Cunha fez notar, “nos Estados Unidos o pêndulo está actualmente a inclinar-se de novo para o pólo da identificação cultural. Este é, sem dúvida, o sentido do movimento de «formação do carácter» na educação moral, o qual ganha cada vez mais adeptos entre aqueles que veem com apreensão o desenraizamento cultural dos jovens.”¹

A este fenómeno não é, decerto, alheio o impacto que o relatório *A Nation at Risk*² teve junto da sociedade e da comunidade educativa americanas, o que explica o intenso debate sobre o estado geral do ensino nas escolas públicas, em particular no que se referia à educação para os valores e para a cidadania. Contudo, o evidente *apport* da investigação americana nesse domínio tem relegado para segundo plano o contributo que, em matéria de educação estética, os EUA podem dar. Desde os anos 60 que a comunidade educativa americana se tem vindo a interessar cada vez mais pela educação estética, não só devido às suas inegáveis virtualidades na implementação de um projecto de educação humanística, mas sobretudo devido à necessidade de definição de um modelo educacional nessa área.

Em 1966, Ralph Smith publicava uma antologia sobre educação estética,³ muito apreciada pelos docentes das disciplinas de artes das escolas secundárias e universitárias americanas: A fundação do *Journal of Aesthetic Education*, pelo qual era responsável, passou a contribuir para um incremento da investigação sobre o tema, tanto numa perspectiva filosófica e abrangente, como numa perspectiva metodológica. Numa perspectiva metodológica, a antologia de Smith apresentava três vias que, em sua opinião podiam configurar a educação estética. A primeira refere-se à inclusão de uma componente de reflexão sobre o objecto, num processo de educação artística predominantemente técnico; a segunda, de dimensão muito abrangente, ultrapassa as fronteiras das artes visuais e centra-se em manifestações artísticas como a música, a dança, o teatro e a literatura; a terceira via pressupõe o entendimento da educação estética como um processo de educação integral no âmbito das artes visuais e, em consequência, não limitado à educação artística.⁴ É esta última concepção que enforca a perspectiva de edu-

¹ D'OREY DA CUNHA, Pedro (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: ed. UCP, p.14.

² *A Nation at Risk*. (1983). National Commission on Excellence in Education of United States. Washington D.C.: Este relatório evidenciou, de forma chocante, o nível de ignorância dos alunos das escolas públicas americanas.

³ SMITH, Ralph (1966). *Aesthetics and Criticism in Art Education*. Chicago: Rand MacNeally.

⁴ SMITH, Ralph (1989). *Discipline-Based Art Education. Origins, Meaning, and Development*. Chicago: University of Illinois Press. Durante os anos sessenta os educadores do Movimento de Educação pela Arte americanos começaram a propor uma abordagem globalizante da arte. Em 1982, e passadas duas décadas de investigação, a J. Paul Getty Trust desembocou na denominada Discipline-Based Art Education (DBAE), a qual foi consagrada como o modelo mais completo de educação estética. Não obstante este currículo comportar várias interpretações, metodologias e níveis de aplicação, a sua estrutura transdisciplinar: desenvolve-se, sempre, no quadro de actuação do museu – através da Produção Artística, da reflexão Estética, da História da Arte e da Crítica da Arte – e em intercâmbio com a escola.

cação estética adoptada nesta reflexão, a qual, em paralelo com a educação ética, creio poder constituir uma forma poderosa de intervenção pedagógica.

Esta crença, longe de ser inovadora, funda-se numa tradição que remonta às nossas próprias origens civilizacionais. Platão identificou as três ideias primordiais de Belo, de Bem e de Verdade, como a essência da *Paideia*. O aprofundamento da dimensão estética orientada para a beleza constituía, para o filósofo, uma etapa essencial para o aperfeiçoamento de outras dimensões humanas, como a ética, a social, a política ou a espiritual. O mesmo sentido se pode, desde então, encontrar nas reflexões de outros filósofos e estetas como Schiller e Ruskin.⁵ E, se considerarmos a cultura como o plano integrador comum destas várias dimensões, como a “articulação social do gosto”,⁶ nas palavras de Pedro da Cunha, o desenraizamento cultural e (por via deste) a perda de identidade e da consciência cívica a que se tem vindo a assistir devem hoje constituir matéria de reflexão, mas, sobretudo, de uma acção pedagógica atenta à totidimensionalidade do Homem. Assim sendo, qualquer intervenção pedagógica que tenha como finalidade a formação integral do indivíduo deve contemplar uma dimensão estética. E, se a ética, como Pedro da Cunha a define, constitui a “articulação racional do Bem”,⁷ proponho nesta reflexão que se entenda a estética como a articulação racional do Belo. O que não significa retirar à compreensão estética o seu carácter profundamente sensível e intuitivo (a dimensão interior do sujeito), mas antes enfatizar as possibilidades do seu aprofundamento em termos de reflexão.

Alguns estudos recentes têm, inclusivamente, procurado demonstrar a existência de estádios de desenvolvimento do juízo estético, à semelhança dos definidos por Piaget, Kohlberg e Selman para o desenvolvimento cognitivo, moral e social. Michael J. Parsons,⁸ autor desta nova abordagem, expõe uma teoria do desenvolvimento e da compreensão do fenómeno estético que rompe com a tradição dos estudos cognitivistas no domínio da percepção estética. Na sua perspectiva, esses estudos não têm levado em conta a especificidade da obra de arte, a qual, para Parsons, é acima de tudo uma manifestação estética e, enquanto tal, pressupõe um tipo de abordagem e compreensão diferentes das de outro tipo de objectos. Neste sentido, conhecer a arte, compreender a arte e, conseqüentemente, criticar a arte, corresponde a um tipo de conhecimento cognitivo distinto do definido por Piaget. Afastando-se da tendência excessivamente racional da teoria piagetiana, Parsons retoma uma perspectiva romântica de estética, segundo a qual a arte é também expressão e revelação da interioridade do eu. Parsons reconhece que, para chegar a esta constatação, foi muito influenciado por algumas perspectivas

⁵ Cf. BAYER, Raymond (1979). *Histoire de l'Esthétique*. Paris: Armand Colin.

⁶ Cf. D'OREY DA CUNHA, Pedro, *op. cit.* A definição dada pelo autor engloba categorias diversas, desde o gestual, o verbal e o comportamental mais básico, aos códigos jurídicos e às concepções morais, passando pela produção artística em sentido global.

⁷ *Idem*. Segundo o autor, resulta da fusão entre ética e cultura a emergência da moral, definida como “a incarnação da ética na cultura.”

⁸ PARSONS, Michael J. (1992). *Compreender a arte. Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Ed. Presença.

filosóficas, de entre as quais saliento a de Habermas,⁹ para o qual os três tipos de conhecimento – empírico, ético e estético – correspondem a três formas distintas de conhecimento cognitivo: o mundo exterior dos objectos, o mundo social das normas e o mundo interior do eu. Não obstante a interioridade característica da experiência estética, o autor enfatiza que este conhecimento não deixa de registar uma componente racional que se traduz numa capacidade de reflexão e valoração dos objectos artísticos. É por isso que o autor concebeu uma teoria do desenvolvimento do juízo estético análoga à teorização cognitivo-desenvolvimentista formulada por Kohlberg para o juízo moral. Essa afinidade ressalta na definição de uma sequência invariante de estádios de juízo estético. Mas, enquanto Kohlberg definiu seis estádios de desenvolvimento moral, Parsons registou apenas cinco, muito embora o último deva ser entendido como a simbiose entre os estádios cinco e seis de Kohlberg. Existe ainda outra distinção importante entre as duas teorias. Enquanto Kohlberg entendia os seus últimos estádios como uma formulação pessoal de juízos ou de princípios individualmente apreendidos, Parsons enfatiza o carácter social que caracteriza os últimos estádios da sua teoria, justificado pelo facto de a compreensão de uma obra de arte ser uma questão de interpretação, requerendo, por isso, o diálogo com outrém. Nesta sequência invariante de estádios, que se referem ao desenvolvimento de uma série de intuições sobre as possibilidades da arte, cada um representa um avanço em relação ao precedente, pois conduz a uma compreensão mais apurada do fenómeno artístico.

O primeiro estádio caracteriza-se por preferências muito subjectivas, as quais parecem relevar de reacções primárias a cores, materiais e formas. O segundo estádio define-se pela predominância do tema ou da representação, valorada pela sua maior ou menor demonstração de realismo e beleza. O terceiro estádio é dominado pelo conceito de expressão; o observador incluído neste estádio aprecia as obras de arte pela intensidade da experiência que elas suscitam e, de acordo com essa orientação, quanto mais intensa for essa experiência, melhor será a qualidade da obra. O quarto estádio caracteriza-se por uma tomada de perspectiva mais social em relação às obras de arte. Estas, pelas qualidades estilísticas e formais que exibem, passam a ser integradas num contexto histórico, social, cultural, civilizacional. Finalmente, o quinto estádio é dominado pela capacidade de julgamento dos conceitos e valores com os quais a tradição constrói o sentido das obras de arte. No que se refere a este último estádio, parece-me oportuno estabelecer outro paralelo com a teorização de Kohlberg; é que, à semelhança do seu sexto estádio, raros são os que evidenciam capacidades de julgamento dos conceitos e valores universais que sustentam o sentido da arte, até porque o nosso sistema educativo, poucas oportunidades dá a que os indivíduos exercitem essa faculdade.

A progressão dentro dos estádios está, segundo Parsons, dependente da natureza das obras de arte com que se priva e da forma como o sujeito for estimulado a reflectir sobre elas. E é este o ponto fulcral desta reflexão. Mas este ponto merece, à semelhança do que afirmei no parágrafo anterior, um reparo céptico. Sabendo, como vários estudos têm demonstrado, que as crianças constroem, desde a primeira infância, conceitos

⁹ Habermas citado por M. J. Parsons. *op. cit.*

que captam do meio, que essas imagens assumem importância preponderante na formação do gosto (e da própria personalidade),¹⁰ e ainda que o cidadão médio raramente contacta com a arte ao longo da sua formação, é preocupante constatar que a maioria das nossas crianças e jovens vive mais familiarizada com o plástico e as imitações *made in China*, com blocos de apartamentos medíocres e subúrbios esteticamente estéreis do que com peças de *design* de qualidade, arquitectura de excelência e meios ambientes ordenados. A esta realidade, nem a própria escola, frequentemente um espaço agressivo e inóspito, de negação do próprio conceito de qualidade de vida, parece escapar, motivo pelo qual muitos docentes encaram com cepticismo a concretização da grande finalidade do ensino artístico enunciada na Lei de Bases: a formação de um jovem esteticamente alfabetizado e amante do património.

Como já referi, a teorização de Parsons e o entendimento da estética como uma articulação racional do belo não excluem ou negam a dimensão sensível que a arte comporta, até porque o conceito de belo adoptado neste estudo, não obstante obedecer a um critério que se filia na tradição, ostenta a flexibilidade suficiente para integrar mesmo os objectos canonicamente não belos. No entanto, considero que esta dimensão sensível, intuitiva, não deve ser esquecida num processo de formação estética que se queira profícuo; mas, na verdade, o nosso sistema de ensino tem, desde sempre, secundarizado este aspecto. Considerando que alfabetizar esteticamente pressupõe a existência de condições para uma experiência estética apelativa à dimensão sensível, mas também racional, dos sujeitos, é minha convicção, como procurarei salientar em seguida, que o nosso sistema educativo, pela sua estrutura organizativa e curricular, e pelas opções pedagógicas que o enformam, está pouco apto a proporcionar essa experiência.

Enquadramento da educação estética no sistema educativo português: limitações de ordem pedagógica e organizacional à sua implementação

Portugal continua hoje a ser um país em que a escola constitui, para largas franjas populacionais, a única via de promoção dos valores culturais e de educação dos indivíduos no apreço pela arte. Por toda a Europa, aliás, a comunidade educativa internacional chegou, já anos 70, a idênticas conclusões sobre a importância da escola nesses domínios. Esta constatação¹¹ fez com que, também entre nós, o final dessa década fosse

¹⁰ Cf. CHAPMAN, Laura H. (1978). *Approaches to Art in Education*. Washington, D.C.: Harcourt Brace Jovanovich publishers. O grande impacto desta obra a nível (também) internacional deve-se ao facto de a autora salientar a enorme responsabilidade que a escola detém na promoção estética dos indivíduos, no sentido de contrariar os efeitos perversos da modernidade no que ela tem de mais negativo (as más imitações, o usar e deitar fora de toda uma realidade consumista, etc.). Considerando esta situação, a autora reforça a imprescindibilidade de uma educação artística centrada no contacto directo com as obras de arte.

¹¹ Cf. ROBINSON, Ken (1992). "Developing the Arts in School". in *Educação pela Arte, Pensar o Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 27-37. O autor refere a extensão e profundidade deste debate, particularmente em Inglaterra, e apresenta as conclusões de um estudo ministerial, de amplitude nacional, datado de 1982 e intitulado *The Arts in School: Principles, Practice and Provision*. De acordo com a opinião dos peritos, o sistema educativo inglês acusava uma clara secundarização da educação artística em relação às componentes de formação científica e tecnológica dos *currícula*.

marcado por amplas reflexões sobre a natureza e a importância do ensino artístico,¹² e também sobre a forma como dessa componente parecia decorrer a qualidade de um processo pedagógico que fosse contrário à tendência do sistema educativo vigente para fazer tábua rasa da imprescindibilidade da arte na formação integral dos indivíduos. Entendia-se, então tal como hoje, que a educação artística, mais do que fomentar aptidões específicas, deveria permitir a concretização de uma verdadeira iniciação estética, essencial ao desenvolvimento das capacidades expressivas, criativas e críticas no domínio da arte, mas também a emergência de uma consciência exigente e activa sobre o meio ambiente, a qualidade de vida e o próprio relacionamento humano.¹³

Com a promulgação da Lei n.º 46/86, foram definidas as novas bases estruturais e os novos princípios fundamentadores da reforma educativa. No que se refere ao ensino artístico, as finalidades contidas na Lei de Bases reflectem algumas das orientações filosófico-pedagógicas do Plano Nacional de Educação Artística (que não chegara a ser implementado), em particular no que se refere à auto-expressão criativa suscitada pelo acto de produção artística em si mesmo. De acordo com a supracitada Lei, constituem deveres fundamentais da Escola (em termos de grandes finalidades), independentemente dos ciclos de ensino a que correspondem:

a) contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à Matriz Histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre os povos do Mundo;¹⁴

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;¹⁵

c) facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais, e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística.¹⁶

Destas três alíneas ressalta, sem dúvida, a importância atribuída à transmissão dos valores estéticos que a expressão artística consubstancia. E este reconhecimento da imprescindibilidade de uma dimensão estética na educação levou a que, nos novos *currricula*, se procurasse uma articulação entre as duas tradicionais dimensões culturais do

¹² Cf. SANTOS, Arquimedes Silva (1992). "Que Educação? Que Arte? Entre Educação e Arte: uma perspectiva psicoeducativa", in *Educação pela Arte, Pensar o Futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 11-16. O autor faz referência ao trabalho da comissão ministerial constituída em 1978, presidida por Madalena Perdigão. Tendo apreciado o estado das artes no sistema educativo então vigente, a sobredita comissão propôs reformas profundas e, como resultado desse trabalho, surgiu, em 1979, o Plano Nacional de Educação Artística.

¹³ Cf. FORQUIN, Jean Claude (1977). "Pourquoi l'éducation esthétique"? in *L'Éducation Esthétique, Luxe ou Nécessité*. Paris: org. et ed. Louis Porcher, pp. 16-35. De acordo com este autor, o sistema de ensino francês evidenciava, à data, uma dimensão de formação artística à qual faltava um enquadramento maior, nomeadamente, no que se refere aos valores e à experiência estética.

¹⁴ LBSE (n.º 46/86), art.º 3.º, alínea a).

¹⁵ LBSE (n.º 46/86), art.º 3.º, alínea b).

¹⁶ LBSE (n.º 46/86), art.º 9.º, alínea b).

homem (técnico-científica e artístico-literária),¹⁷ integrando-as num processo de formação global. Mas, o que a Lei de Bases não explicita é a forma como a educação, no domínio dos valores estéticos e da expressão artística, deve ser implementada. Isto é: que critérios filosóficos, pedagógicos e metodológicos, e que valores estéticos devem suportar a intervenção educativa no domínio da Arte. Poder-se-á contra-argumentar que a Lei de Bases não explicita, nem poderia explicitar, uma questão que, situada num plano mais concreto de opção e execução pedagógica, ultrapassa a sua dimensão globalizante e fundamentadora. Não obstante, contemplando a educação artística formas de intervenção e concretização distintas, determinadas por pressupostos e valores distintos, a ausência de explicitação a que já aludi criou condições para que se operasse uma sobreposição conceptual entre educação artística e educação estética, com clara desvirtualização da segunda.¹⁸

A Lei de Bases do Sistema Educativo enuncia, como objectivo geral da formação pré-escolar, o “desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa e o estímulo da actividade lúdica.”¹⁹ No que se refere ao ciclo de ensino básico, constitui objectivo central da educação artística a sensibilização para as formas de expressão artística, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.²⁰ Relativamente aos objectivos específicos inerentes a cada ciclo de formação básica, propõe-se, para o primeiro (que compreende idades entre os seis e os nove anos, sensivelmente), “o desenvolvimento das expressões plástica, dramática e motora”;²¹ para o segundo (que compreende idades entre os nove e os doze anos, sensivelmente), “a formação artística”²² propriamente dita (como a educação musical e a educação tecnológica); e, finalmente, para o terceiro (que compreende idades entre os doze e os quinze anos, sensivelmente), “a aquisição sistemática e diferenciada da cultura nas suas dimensões humanística, literária e artística”.²³

¹⁷ Cf. CRUZ, Maria Teresa (1992). “Arte e experiência estética”. in *Percepção Estética e Públicos de Cultura*. Lisboa: ed. Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 45-60. A autor defende que, de uma forma global, os sistemas de ensino ocidentais tendem a valorizar a compo nente técnico-científica do conhecimento, em detrimento da cultura artístico-literária, frequentemente marginalizada nos *curricula*. Na sua opinião, este fenómeno é uma consequência da indeterminação que a arte ocupa na nossa cultura (e, aqui, a autora refere-se explicitamente a Portugal) e tem ocorrido, forte mente, para o desconhecimento da existência de um modo particular de percepção, de conhecimento, de vivência que se possa especificar como estético. Deste modo a sociedade, e a escola como reflexo, tendem a desvalorizar o contributo da Arte para a experiência estética.

¹⁸ Cf. NADAL, Emília (1990). “Educação Estética”. in *Inovação*. Lisboa: ed. IIE, n.º 1-2, pp. 17-27. A autora identifica de forma muito clara o que considera serem os dois grandes equívocos desta reforma, no que se refere ao ensino artístico. O primeiro reside na inconsistência das razões invocadas para fundamentar a sua oportunidade pedagógica; e o segundo radica na identificação simplista que a Lei de Bases e subsequente articulado fazem entre educação estética e educação artística, decorrendo desta coincidência uma perspectiva instrumentalista (e não reflexiva e contemplativa) da Arte.

¹⁹ LBSE (n.º 46/86), art.º 5º, alínea f), ponto 1.

²⁰ LBSE (n.º 46/86), art.º 7º, alínea c).

²¹ LBSE (n.º 46/86), art.º 8º, alínea a), ponto 3.

²² LBSE (n.º 46/86), art.º 8º, alínea b), ponto 3.

²³ LBSE (n.º 46/86), art.º 8º, alínea c), ponto 3.

Reflectindo o espírito da Lei de Bases (dado perspectivar a mesma orientação psicopedagógica atenta à sensibilidade e à criatividade, que configura o movimento de educação pela arte), o decreto-lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, publicado posteriormente, veio estabelecer os princípios gerais subjacentes à reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário. No que se refere à educação artística do primeiro ciclo, o articulado continua a enfatizar o desenvolvimento da componente expressiva, ao propor o reforço “das actividades de expressão oral, físico-motora, musical, dramática e plástica na medida em que concorrem para o alargamento das possibilidades das crianças compreenderem e interpretarem o mundo e de pensarem e exprimirem os seus sentimentos e ideias.”²⁴

Para a concretização destas directrizes sugere-se que o professor, em regime de mono-docência, solicite o apoio dos parceiros adequados, integrados no sistema educativo ou fora dele, os quais, no que se refere à iniciação estética dos alunos, bem pode ser o museu de arte. Quanto ao segundo ciclo de ensino básico, o supracitado decreto-lei propõe, também no âmbito da formação artística, “a promoção e o desenvolvimento das expressões verbais e não verbais; o fomento de elementos essenciais de expressão visual e musical; o desenvolvimento da sensibilidade estética e de aptidões técnicas e manuais na solução de problemas inerentes à produção de obras estéticas”.²⁵ Para o terceiro ciclo, e como principal orientação, continua a enfatizar-se o aprofundamento das expressões verbais e não verbais, residindo a principal diferença, no entanto, no reforço da sensibilidade e na reflexão estética.²⁶

À luz da teorização de Parsons, os objectivos de formação artística, para os 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, perspectivam uma forma de intervenção pedagógica, a qual, centrando-se na criatividade e na expressão, parece situar-se sobretudo ao nível dos primeiros dois estádios definidos pelo autor. Na sua perspectiva o primeiro estádio caracteriza-se pelas sensações mais básicas que a experiência estética pode suscitar reacção à cor, à dimensão e à forma. No segundo estádio a percepção do tema (ou a criatividade), constitui a característica dominante da experiência estética, muito embora se comece a manifestar já a atenção à expressão. No terceiro estádio, o sujeito começa a ser sensível a outros aspectos para além da expressão, como o estilo, ainda que, no caso deste último, o manifeste de forma incipiente.

Salientando o contacto directo com a arte como o elemento crucial da formação da sensibilidade estética e do apreço pela beleza, e considerando que a dimensão estética do homem tem primazia sobre muitos outros aspectos da sua vida intelectual, afectiva e moral, as recomendações educativas da UNESCO²⁷ para o ensino artístico têm ultrapassado as fronteiras da filosofia psicopedagógica da educação pela arte, enfatizando o espe-

²⁴ in Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ed. ME/DGEBS. 1991.p.11.

²⁵ in Organização Curricular e Programas do 2º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ed. ME/DGEBS. 1991.p.12.

²⁶ Organização Curricular e Programas do 3º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ed. ME/DGEBS.1991. p.13.

²⁷ Cf. *Actas da reunião da Unesco de Paris*: Novembro (1974). Paris: ed. Unesco. Para além de considerar a imprescindibilidade de uma componente de educação artística, esta conferência enfatizou a necessidade de os próprios sistemas educativos estabelecerem pontos de contacto com os museus, os quais, também por intermédio da activi-

cial contributo que a apropriação do objecto artístico pelo acto educativo constitui. Deve entender-se por este fenómeno de apropriação, a educação estética, cuja amplitude extravasa os limites da própria componente de formação artística consagrada na Lei de Bases.

A educação estética refere-se, como se depreende, não à expressão ou produção artística, mas à reflexão sobre a arte e à utilização do produto artístico como instrumento pedagógico, por forma a potenciar o conhecimento sobre a arte, o exercício crítico sobre as manifestações artísticas e a formação do gosto. Dada a sua vocação eminentemente reflexiva e crítica, a educação estética parece adequar-se, sobretudo, aos níveis etários dos alunos do terceiro ciclo do ensino básico e secundário, ainda que deva ser entendida numa perspectiva de educação permanente e sistemática desde a infância, intrínseca e/ou complementar dos *currícula*, actuando dentro ou fora da escola e desenvolvendo-se em actividades cativantes que facilitem e promovam o acesso às obras de arte.

Ainda no âmbito da educação artística, a promulgação do Decreto-Lei n.º 344/90 veio consagrar uma terceira via de formação, entendida como educação para a arte, visando, sobretudo, a formação de profissionais, de técnicos e, eventualmente, de artistas, no quadro das disciplinas da componente de ensino artístico dos *currícula*. Este ensino assenta na aprendizagem das técnicas e metodologias específicas inerentes ao exercício de determinadas actividades no campo da arte. Incluem-se nesta vertente os *currícula* das escolas artísticas e os *currícula* dos agrupamentos das artes (prosseguimento de estudos e vida activa) do ensino secundário geral, sendo a opção curricular, em ambos os casos, determinada pela vontade do aluno. Do meu ponto de vista, tem sido esta via de educação artística que o nosso sistema de ensino mais tem privilegiado. Deste modo, pese embora a reforma curricular ora finda visar a formação dos jovens como cidadãos apreciadores dos valores estéticos, o investimento que se fez nas novas disciplinas de pendor artístico²⁸ parece-me perspectivar, de facto, uma educação sobretudo assente no desenvolvimento de apetências de expressão e produção, em detrimento de uma educação estética promotora da compreensão da arte, enquanto produto, processo e contexto social, capaz de contribuir para a formação de indivíduos aptos a juízos estéticos rigorosos²⁹ e amantes do património.

dade da Unesco no âmbito da museologia (integrada nas determinações adoptadas pelo então recém-criado ICOM - *International Council of Museums*), começaram a incorporar na sua filosofia de actuação uma orientação cada vez mais específica para a formação do público escolar. Cf. OLOFSSON, Ulla Keding (1979). *Les Musées et les Enfants*. Paris: ed. Unesco. Tendo como base de partida as recomendações da Unesco, nomeadamente no que se refere ao ensino artístico, a autora reforça a ideia de que a educação estética dos alunos pressupõe o seu contacto recorrente e sistemático com a arte, integrado num processo de formação harmonioso e global. De acordo com a autora o museu constitui o espaço privilegiado para esse contacto ocorrer.

²⁸ Cf. *O Novo Ensino Artístico: Perguntas e Respostas*. (1993) Porto: Ed. ME/GETAP (Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional). Departamento criado pelo ME para o lançamento e acompanhamento da reforma educativa no âmbito do ensino artístico e tecnológico, a grande finalidade deste ensino é a prossecução de uma orientação profissionalizante, a qual tem vindo, recentemente, a ser posta em causa.

²⁹ Cf. PARSONS, Michael J. op. cit. p. 30 "Os juízos sobre a arte podem ser objectivos. Embora a arte exprima os nossos anseios e emoções, as interpretações da arte podem ser mais ou menos racionais e os juízos de valor mais ou menos defensáveis. Não se tratará propriamente de os considerar certos ou errados, mas há, seguramente, alguns mais pertinentes do que outros".

Outra das críticas que julgo legítima, acerca das finalidades subjacentes à implementação da componente de formação artística, prende-se com a fragilidade das razões filosóficas e pedagógicas invocadas pelo sistema educativo, no sentido de justificar a imprescindibilidade da arte no processo de formação global dos alunos. Ao relacionar a aprendizagem da linguagem estética com a necessidade prática dos jovens preencherem saudavelmente os seus tempos livres e de criarem hábitos capazes de elevar a sua qualidade de vida, a reforma do sistema educativo parece consagrar uma concepção instrumentalista da Arte³⁰ que, de alguma forma, se distancia das finalidades inerentes a uma verdadeira educação estética. Assim sendo, considero que a nossa realidade escolar se orienta mais para a formação tecnológica e expressiva do que para a formação estética da população escolar. Este direccionamento perspectiva-se logo na organização curricular (e nas orientações pedagógicas subjacentes) do primeiro ciclo do ensino básico, eminentemente centrado na exploração da afectividade e no desenvolvimento da expressão que a produção artística envolve. Na mesma linha, as orientações pedagógicas e composição curricular dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico prenunciam uma aprendizagem (sobretudo) de ordem técnica dos conteúdos específicos das disciplinas artísticas, como a educação musical, a educação tecnológica, a educação visual e a educação visual e tecnológica, sendo apenas no âmbito do terceiro ciclo que parece emergir uma orientação estética da aprendizagem, apenas circunscrita às disciplinas que encaram a arte como recurso pedagógico susceptível de contribuir para o desenvolvimento crítico dos alunos. Refiro-me, principalmente, às disciplinas de Educação Visual e de História. Esta tendência parece persistir no ciclo secundário, no qual, a componente artística adopta um carácter de grande especificidade, destinado àqueles que, vocacionalmente, o escolhem. É, por isso, um tipo de formação mais técnica, embora contrabalançada pela única disciplina do currículo que, atendendo aos seus conteúdos, finalidades e metodologias, me parece apta a empreender uma formação estética. Refiro-me à disciplina de História da Arte, sobre a qual, adiante, nesta reflexão, me pronunciarei.

Considerando o exposto, parece-me, na prática, existir um hiato entre o plano de intenções dos diplomas legais analisados e a estrutura curricular e organizativa das nossas escolas. Este fenómeno é particularmente esclarecedor no que se refere à formação pré-escolar. Não obstante a Lei de Bases enfatizar a importância da iniciação artística no ciclo pré-escolar, a verdade é que se estima em mais de 50% a população entre os três e os seis anos que não frequenta qualquer escola, dado o Estado não dispor ainda de uma rede global e gratuita deste ensino. E também importa considerar o facto de muitos alunos do primeiro ciclo do ensino básico não beneficiarem de adequados programas de iniciação artística, por insuficiência formativa dos próprios docentes nos domínios da educação pela arte, da educação para a arte e da educação estética.³¹ Assim

³⁰ Cf. NADAL, Emília *op. cit.* O seu artigo é crítico em relação ao ensino artístico implementado no âmbito desta reforma, salientando a autora que, se, no plano intencional, os diplomas legais perspectivam uma educação para os valores estéticos, na prática, as disciplinas artísticas centram-se, sobretudo, nas aprendizagens de natureza técnica.

³¹ Cf. SANTOS, Arquimedes Silva (1992). "Por uma Perspectiva Psicopedagógica da Arte e da Educação em Portugal". in *O Ensino Artístico*. Lisboa: Ed. Asa. Coleção de Cadernos de Correo Pedagógico, pp. 14-33.

De acordo com o autor, o sistema educativo português, em 1992, ainda não dispunha de professores do 1.º ciclo do ensino básico devidamente formados no âmbito da educação pela arte.

sendo, julgo que a legítima inferência que se pode estabelecer é a de que grande parte da população em idade escolar não recebe adequada formação artística antes dos 10 anos, altura em que, ingressando no segundo ciclo do ensino básico, inicia uma aprendizagem, de ordem eminentemente técnica, da arte. As implicações desse fenómeno são tanto mais profundas quanto, até essa idade, as crianças vão constituindo uma série de atitudes básicas relativas a um vasto número de experiências, inclusivamente estéticas, o que parece comprovar que qualquer iniciação no domínio das artes pode chegar tarde demais.³² Talvez por isso, alguns estudos no âmbito da sociologia da arte³³ tenham demonstrado que o cidadão português médio revela pouco apreço pela arte; até porque, não a compreendendo, não reúne condições para com ela criar a relação de intimidade e de prazer que a experiência estética suscita.

Para além de não valorizar a dimensão estética dos alunos, a escola também não me parece suficientemente desperta para as possibilidades de articulação com a ética, em projectos que possam reverter a favor do espírito de solidariedade, de tolerância, de cooperação e de identificação, ao nível do património artístico e cultural. Esta reaproximação entre as dimensões da ética e da estética parece, do meu ponto de vista, uma vertente a explorar no âmbito das actividades escolares e circum-escolares, no sentido de contrariar a tendência excessivamente relativista da moral e da cultura,³⁴ que julgo prevalecer hoje na nossa sociedade. Sendo a arte uma linguagem universal, a compreensão do fenómeno artístico que a experiência estética suscita pode, pois, constituir uma via privilegiada para uma educação atenta à multiculturalidade. Desta inegável relação decorre a necessidade de entendimento e reflexão sobre diferentes sistemas estéticos, facto que tem sido uma das justificações apresentadas pela UNESCO, desde a Conferência de Paris, em 1951, para propor aos países membros a inclusão de programas de educação estética nos seus sistemas de ensino. A *Society for Education Through Art*, fundada sob os auspícios da UNESCO após a sobredita conferência, e ainda hoje em actividade, tinha como principal objectivo sarar algumas das feridas profundas abertas entre as nações beligerantes da Segunda Guerra Mundial, através de um programa conjunto de educação estética. E, se a moral é, na perspectiva de Pedro da Cunha, uma “incarnação da ética na cultura” (forma como resolve o problema da universalidade da ética) julgo ser legítimo considerar os diferentes estilos ou sistemas artísticos como a incarnação da estética na cultura. Assim entendida, a educação estética concorre, de forma poderosa, contra o relativismo e para a identificação cultural.

Exceptua-se da linha de argumentação que tenho vindo a desenvolver, a disciplina de História da Arte, a qual considero constituir a única via estrutural de educação esté-

³² Cf. CHAPMAN, Laura *op. cit.* A autora defende que as crianças devem ser iniciadas no contacto com a arte desde a primeira infância, uma vez que, e os estudos psicológicos comprovam-no, a partir do momento em que começam a estruturar uma tomada de perspectiva sobre o real, começam a sedimentar atitudes face ao meio que as rodeia. Consequentemente, a formação do gosto é um fenómeno que começa a estruturar-se cedo.

³³ Cf. CRUZ, Maria Teresa *op. cit.*

³⁴ Cf. D' OREY DA CUNHA, Pedro *op. cit.* De acordo com o autor, qualquer intervenção no domínio da educação para os valores deve ser capaz de se sobrepor a este relativismo moral e cultural e orientar-se para os princípios éticos (e, também estéticos, embora Pedro da Cunha não o especifique) universais.

tica que a escola proporciona. Esta disciplina destina-se, como já referi, aos alunos do ensino secundário que optam pelo agrupamento das Artes, sendo, por isso, de natureza específica e vocacional, factor que, por si só, demonstra o seu carácter restritivo. Essa restrição indicia o cepticismo com que, na comunidade docente, parece ser encarada a educação da visão, da apreciação (conforme consagrou a *vox populi*, gostos não se discutem) e do julgamento crítico sobre a arte, como se a compreensão dos objectos estéticos se reservasse àqueles que possuem aptidões naturais para abarcar o fenómeno artístico na sua plenitude, ou, àqueles que reúnem, antecipadamente, condições para atingir o último estádio da formulação de Parsons. O último estádio é dominado pelo juízo convertido num objecto de interesse consciente e submetido a um reexame pessoal. Subsiste, no entanto, por definir, a forma que mais se adequa a esta identificação estética, chamemos-lhe assim. Esta é uma questão de teoria, mas também de método. A especificidade teórica e metodológica da História da Arte deriva do seu estatuto de autonomia em relação à História, e da forma como encara o objecto artístico: acto criativo e simbólico, não redutível à temporalidade histórica e carecendo de leitura autónoma. Entendendo-se por leitura um processo vasto de entendimento das obras, que o método de abordagem estética enforma. A metodologia funda-se, como se depreende, na exploração das inúmeras possibilidades de abordagem do objecto artístico, tanto ao nível da forma, como da temática e do contexto sociopolítico-cultural a que se reporta. Henry Focillon considerava a obra de arte, primeiro que tudo, como uma medida de espaço, como uma forma. Posteriormente, a concepção da obra de arte como forma foi enriquecida com o contributo de Ernst Cassirer,³⁵ para quem a forma é uma linguagem simbólica. Na sua perspectiva, era esta a chave para compreender manifestações artísticas como as “Vénus” pré-históricas. Mas a forma, organizando-se segundo uma lógica visual, constitui, na óptica de autores como MacLuhan, uma dificuldade de percepção para os indivíduos imersos num paradigma conceptual estruturado em função de uma lógica verbal. Este é, na minha perspectiva, o principal problema da aplicação da metodologia e do ensino da história da arte. Quanto à teoria que enforma o método de análise das obras de arte, tem evoluído de forma notável ao longo dos últimos cinquenta anos, e a sua aplicação no ensino e nos museus de arte justifica que se evoquem as três vias de iniciação nas artes.

A primeira abordagem que importa considerar, sendo a mais conservadora, é aquela que parece continuar a persistir entre nós de forma velada. As raízes desta abordagem coincidem com o movimento de *art and craft* da segunda metade do século passado, o qual postulava que os indivíduos aprendiam a ver, fazendo. Esta tese de que apenas os sujeitos fazedores tinham capacidade para ver, compreender e apreciar a obra de arte na sua plenitude, constitui uma posição muito redutora, a qual, privilegiando o estatuto do artista, relegava para segundo plano todos aqueles que não possuísem aptidões artísticas.

³⁵ Henri Focillon e Ernst Cassirer, citados por WOHL, Helmut (1968). “The Language of Form in the Visual Arts”. in *Museum*. Paris: Unesco. Vol. XXI, n.º1, p. p. 30-37.

A segunda abordagem que importa considerar deriva das descobertas da moderna ciência psicológica, que começou a estruturar-se no início do nosso século. De entre os representantes desta abordagem cabe fazer referência a Rudolf Arnheim, um psicólogo no ponto de charneira entre a psicologia e a teoria da arte contemporânea, e a Ernst Gombrich, um historiador da arte. O maior contributo de Arnheim³⁶ e Gombrich decorre do enfoque psicológico dos seus trabalhos sobre a percepção visual. Os estudos do primeiro vieram demonstrar que os indivíduos apenas vêem o que pensam estar a ver, baseados em pistas visuais, em vez de terem uma percepção orgânica da totalidade. Isto, no fundo, significa que a educação da visão *para ver* é tão importante como ensinar a ler. Por trás desta tese está, evidentemente, o pano de fundo da psicologia da *Gestalt*, cujo método de análise sobre a natureza e características da arte se funda mais nos processos mentais da percepção do que no objecto propriamente dito; é, por isso, o método mais adequado à compreensão da arte contemporânea. E, embora este método possa esclarecer os estudantes sobre a maneira como os artistas manipulam os elementos da forma e do conteúdo da arte, introduz o efeito perturbador de enfatizar a sua compreensão como se esses elementos fossem uma exclusiva criação da mente. Embora se tenha tornado um método de abordagem imprescindível da arte moderna, e, por isso, muito utilizado na abordagem estética dos correspondentes museus, na verdade, o que os alunos em idade escolar mais precisam é de captar as formas que veem, inseri-las no seu contexto de origem, conhecê-las técnica e tematicamente, e, sobretudo, tendo confiança nas suas percepções, criticá-las.

O terceiro método de ensino da história da arte tem sido o mais divulgado, desde que foi definido por Woelfflin, em 1915. A maior contribuição de Heinrich Woelfflin³⁷ deriva da estruturação de um método muito objectivo de análise dos estilos, os quais, na sua perspectiva, deviam ser compreendidos à luz de três categorizações: a pessoal, a nacional e a histórica. É dentro desta lógica de evolução estilística que deve situar-se o contributo maior de Erwin Panofsky.³⁸ Ao enfatizar a preponderância do contexto (social, cultural, filosófico, espiritual) como factor a considerar na compreensão da peça de arte, em particular no que se refere à sua iconografia e ao seu estilo, Panofsky contribuiu para a consolidação e complexificação do método de análise das formas já definido por Woelfflin. Como iniciar os alunos a ver e apreciar as formas e, ao mesmo tempo, a enquadrá-las na dimensão maior conferida pela teoria da história da arte é, de facto, a grande questão que se coloca.

Qualquer que seja o enfoque teórico-metodológico do educador, o denominador comum deve ser sempre a indispensabilidade do contacto directo com a arte.³⁹ Deste

³⁶ Cf. ARNHEIM, Rudolf (1988). *A Dinâmica da Forma Arquitectónica*. Lisboa: ed. Presença.

³⁷ Cf. WOLFFLIN, Heinrich (1989). *Conceitos Fundamentais da História da Arte*. S. Paulo: ed. Martins Fontes. Esta obra constituiu, em 1915, uma evolução na estética moderna. O método utilizado decorre da sua célebre estrutura de análise da evolução interna dos estilos e da identificação de categorias permanentes na arte.

³⁸ Cf. PANOFSKY, Erwin (1989). *O significado nas Artes Visuais*. Lisboa: ed. Presença. Nesta tradução fidelíssima está incluída uma série de ensaios sobre iconologia e iconografia, conceitos que o autor criou e introduziu nos estudos sobre arte.

³⁹ Cf. KNIETER, Gerard L. (1979). *The Teaching Process: Arts and Aesthetics*. Colorado: Stalling ed. O autor defende a imprescindibilidade da experiência estética no processo de formação dos indivíduos, uma vez que ela constitui a base do juízo estético.

modo, ainda que no contexto da disciplina de história da arte o docente recorra às reproduções como recurso pedagógico, só o contacto *in loco*⁴⁰ com a arte pode concretizar uma verdadeira educação estética, ao possibilitar, tanto a exteriorização de toda uma dimensão interior (a sensibilidade) que raramente se manifesta na sala de aula, como a captação de inúmeras perspectivas omissas numa reprodução, por melhor que seja. Esta perspectiva assenta em duas convicções: em primeiro lugar, a de que, para desenvolver uma lógica de análise visual e de método de organização dos dados visuais das formas captadas, há que estabelecer o contacto dos alunos com obras de qualidade, de acordo com as melhores condições de visibilidade possíveis; em segundo lugar, a de que a descoberta das formas, de acordo com uma lógica visual de integração dos dados, não pode ser ensinada à margem de um processo individual de experiência estética e de contacto com as obras de arte. Neste sentido, a incorporação do museu de arte na lógica de ensino e organização curricular das escolas pode permitir-lhe, como instrumento pedagógico que é, contribuir de forma activa para a formação estética dos alunos. Numa época em que se verifica uma progressiva desvalorização ontológica de dimensões humanas como a sensibilidade ao património, o museu, o monumento e as obras de arte configuram-se como meios privilegiados para fazer crescer o amor pela arte, pela qualidade, pelo saber, pela beleza e, conseqüentemente, pela sua preservação. De acordo com o exposto, as grandes finalidades da educação estética, pela abrangência que comportam, exigem uma articulação cada vez maior com o património artístico e com o museu de arte, sobretudo, com os que se estruturam em pressupostos educativos, ou seja: com os museus de arte que apresentam as suas colecções como um currículo visual e narrativo, no contexto do qual as peças estéticas inspiram e fascinam ao mesmo tempo que difundem mensagens de identidade cultural acessíveis ao observador. E são já muitos os museus que apresentam exposições didácticas e actividades educativas orientadas para a iniciação (mas, também, lazer) do público na arte do ver e na discussão do material artístico e histórico que observam.

⁴⁰ Louis Finkelstein, pintor americano que muito tem escrito sobre o ensino da arte e sobre o conhecimento da arte, criticava a forma como são elaborados e publicados trabalhos sobre arte, sem que os seus autores alguma vez tenham estado em contacto com ela. "There are whole generations of people who are learning classical art and renaissance monumental art by books and slides, who don't know beans from apple butter and who by the time they get to Europe, are already tracking down material for their dissertations. So they never go to look at the great works." in *Art Journal*. New York: n° 37 (3). Spring 1978. pp. 237.