

Educando a visão artística. Um agradecimento a Elliot Eisner

por Maria Helena Vieira

m.helenavieira@ie.uminho.pt

*Instituto de Educação – Universidade do Minho.
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)*

Numa conversa recente com uma professora recebi um elogio envenenado à minha área de trabalho: “que a arte e a música são maravilhosas, e que é muito importante que as crianças também se dediquem a outras actividades, que não apenas as cognitivas, tais como as emocionais e expressivas”. Consegui manter o sorriso agradecido ao elogio, enquanto cá dentro arrumava a um canto a concepção de que as artes vivem afastadas do mundo “cognitivo”. Fez-me lembrar aquele tipo de etiqueta que se costuma colar aos europeus do norte (“que são muito racionais”) e aos do sul (“muito emotivos” e, há quem diga, “menos fiéis” e “mais impulsivos”). Como sabemos, todos os artistas nascem no sul da Europa, e não no norte. Adiante.

A construção “oculta” dos terrenos curriculares (Santomé, 1994) assenta, paradoxalmente, em ingénuas concepções elogiosas como a descrita. Muitas dicotomias entre um suposto “privilegio emocional” das áreas artísticas e uma predominância do “cognitivo” e “racional” nas áreas científicas não passarão de desvios que a linguagem constrói sobre a realidade, muito mais complexa e híbrida. E isto é um facto em muitos países. Elliot Eisner revelou-se para mim um grande aliado no combate a esta “idade das trevas curricular” quando, pela mão do meu orientador de doutoramento, Professor Varela de Freitas, li o seu livro “Educating Artistic Vision”. Nele, Eisner afirma logo no prefácio:

As dicotomias que têm sido estabelecidas entre o trabalho da cabeça e o trabalho da mão são evidentes no papel que é atribuído às artes na escola. Foi meu desejo neste livro fazer a ponte entre essas dicotomias, ao mostrar como a experiência de criação e de apreciação da arte podem ser justamente concebidas como um produto da inteligência. (Eisner, 1972, p. V – Trad. da autora deste texto).

Eisner prossegue explicando que não considera o desenvolvimento artístico como idêntico ao desenvolvimento científico ou das ferramentas discursivas de pensamento, mas que, não obstante, insere o lado afectivo atribuído às artes dentro do que chama “qualitative aspects of intelligence” (id., ibid.). E lá se vai o currículo compartimentado entre cognição e afectos; entre o norte rico e poderoso das ciências e o sul pobre e menosprezado das artes!

Aberta esta porta para este poderoso pensamento curricular de Eisner, parti, encantada, para a leitura de outras obras suas. Enquanto música e professora de música, ia crescendo a admiração por um artista e académico que, não sendo músico, era aquele autor em cuja obra encontrava mais eco às preocupações curriculares e de política educativa para o ensino da música.

Encurtando a história, Eisner passou a ser um autor sugerido para leitura aos meus alunos de mestrado e doutoramento na área da música e continuou a contribuir para acender preocupações curriculares e políticas em muitos deles. Há dois anos atrás, no âmbito das minhas funções enquanto membro da Comissão Directiva do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho e Coordenadora do Itinerário de Educação Artística, contactei por e-mail e por telefone com Eisner, no sentido de o convidar para fazer uma palestra na nossa série de Conferências Doutorais. A idade e dificuldades de saúde impediram-no. No entanto, recordo comovida que ainda me pediu um tempo para pensar e avaliar a possibilidade.

Muitas vezes, as pessoas que mais nos marcam e contribuem para moldar o nosso percurso, não são aquelas com quem convivemos mais tempo ou com quem tivemos oportunidade de privar. São, precisamente, aquelas cujo pensamento e acção irradiou na nossa vida com meridiana clareza, independentemente da distância (geográfica ou temporal). As “lutas” de Eisner (por um currículo de “continuidade e sequencialidade” no ensino artístico; pela valorização dos aspectos *produtivo*, *crítico* e *cultural* na aprendizagem; pelo respeito das concepções artísticas da infância; pela acção artística como um “modo de inteligência”; pelo desenvolvimento da investigação sobre as pedagogias artísticas e sobre o papel das artes no currículo; pelo discernimento sobre avaliação em artes e em educação artística) continuam a ecoar hoje em muitos países e constituem um apelo fortíssimo à colaboração na construção de um currículo mais equilibrado e mais humano. Um currículo em que a beleza e a construção (necessariamente lenta, longa, persistente e sequencial) das diversas linguagens artísticas se oponha, em diálogo criativo, à presente massificação dos objectivos e procedimentos, à

automatização dos instrumentos de organização do sistema escolar, e à conseqüente deterioração das formas de relacionamento humano.

Não resisto a transcrever as palavras de Eisner sobre as relações que existem entre a escola e a sociedade. Pelo que elas têm de actual pelo que tiveram de visionário. Pelo que elas exigem de nós em co-responsabilidade no que respeita à necessidade da luta pela democratização das artes na escola:

Como acontece com muitas das inovações tecnológicas, raramente compreendemos na altura em que são implementadas quais serão as suas conseqüências a longo prazo. Poucas pessoas gabaram as longas horas longe de casa e os engarrafamentos de trânsito quando as auto-estradas estavam a ser construídas e a cortar as terras. Trânsito rápido era o conceito dominante. É impossível não nos questionarmos se o aumento da quantidade de automatização nas escolas contribuirá de facto para uma maior humanização do ambiente escolar. (Eisner, 1972, p. 277 – Trad. da autora deste texto).

Fica o desafio. Para a luta pela continuidade e sequencialidade das artes no currículo. E o agradecimento, sentido, a Elliot Eisner!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EISNER, E. W. (1972). *Educating artistic vision*. New York: MacMillan.

SANTOMÉ, J.T. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.