

# O QUE PODE A EDUCAÇÃO APRENDER DAS ARTES SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO?

---

Elliot E. Eisner  
Stanford University, Estados Unidos

## Resumo

Elliot W. Eisner argumenta que as formas distintas de pensar necessárias para criar artisticamente trabalho manual são relevantes para o que os estudantes fazem, mas, sobretudo, são virtualmente relevantes para todos os aspectos do que fazemos, tanto para os planejamentos curriculares quanto para as práticas de ensino, assim como para todos os aspectos do ambiente em que docentes e estudantes vivem. Este texto originalmente foi a base para John Dewey Lecture – 2002 na Universidade de Stanford

**Palavras-chave:** arte-educação; prática de ensino; currículo.

## Abstract

In this paper Elliot W. Eisner argues that the distinctive forms of thinking needed to create artistically crafted work are relevant not only to what students do, they are relevant to virtually all aspects of what we do, from the design of curricula, to the practice of teaching, to the features of the environment in which students and teachers live. It was originally given as the John Dewey Lecture for 2002, Stanford University.

**Key words:** arts; practice of teaching; curriculum.

Antes de começar as minhas observações, queria transmitir a minha gratidão para com a *Dewey Society*, por me ter convidado a comunicar este discurso. É a terceira vez que mo pedem. O primeiro convite veio da Universidade de Chicago em 1976, o segundo da *Dewey Society* em 1979 e o terceiro veio este ano. Eu considero o convite tanto um prazer como um privilégio. Eu agradeço-vos tanto pelo prazer como pelo privilégio.

Hoje, eu quero falar convosco sobre aquilo que a educação pode aprender das artes, sobre a prática de educação. A idéia de que a educação, de diversos modos, tem algo a aprender das artes, corta pela raiz as nossas crenças tradicionais sobre como melhorar a prática educacional.

A nossa área, a área da educação, estabeleceu as suas práticas numa plataforma de conhecimento cientificamente fundamentado, pelo menos enquanto aspiração. As artes e o talento artístico, enquanto fontes de práticas educacionais melhoradas, são consideradas, na melhor das hipóteses, um retroceder, um tribunal de última instância, algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direção. Acredita-se que nenhuma área que procure a respeitabilidade profissional pode depender de tal princípio indigno de confiança.

Apesar das incertezas freqüentes, eu pretendo examinar o que uma concepção de prática enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação. O que eu quero fazer é antever os fundamentos para uma visão de educação que, de diversas maneiras, difere daquela que prevalece neste momento. Para fazer isto, vou descrever as formas de pensar que as artes evocam e a sua relevância para recompor a nossa concepção daquilo que a educação poderá tentar consumir. Para assegurar um ponto de vista para a análise, vamos primeiro ver o contexto histórico no qual as nossas suposições, sobre práticas credíveis e eficazes, se basearam.

Como sabemos, quando, no último quarto do século XIX, a educação estava a ser concebida como uma área de estudo, ela recebeu da psicologia o seu guia inicial. Foram os primeiros psicólogos que se interessaram em fazer da psicologia um empreendimento científico, que emulasse o trabalho feito nas chamadas “ciências puras”. O seu objectivo era desenvolver uma física de psicologia, à qual eles chamaram psicofísica; e, de acordo com o seu objectivo, fizeram dos laboratórios o seu local de trabalho, ao invés dos habituais estúdios<sup>1</sup>. Pessoas como Galton em Inglaterra e Helmholtz e Fechner na Alemanha estavam entre os seus cabecilhas, e mesmo William James, Charles Spearman e G. Stanley Hall fizeram uma passagem pela Europa, para aprender os segredos e os métodos daqueles que procuravam criar uma ciência da mente. Um exemplo da fé colocada na ciência da psicologia pode ser encontrada no artigo inicial de Edward L. Thorndike no *Journal of Educational Psychology* (1910). Ele escreve:

“Uma ciência completa da psicologia saberia todos os factos sobre o intelecto, carácter e comportamento de toda a gente, saberia a causa de todas as mudanças na natureza humana, saberia o resultado que todo o poder educacional – todo o acto, de qualquer pessoa, que mudasse o outro ou a si própria – teria. Ajudar-nos-ia a usar os seres humanos para o bem-estar do mundo, com a mesma garantia de resultado que nós temos agora quando usamos cadáveres ou

elementos químicos. Proporcionalmente, à medida que adquirimos uma tal ciência, devemos tornar-nos mestres das nossas próprias almas, tal como somos agora mestres do calor e da luz. Está-se a progredir em direcção a essa ciência.”<sup>2</sup>

O optimismo de Thorndike não era partilhado por todos. James e Dewey, por exemplo, tinham reservas em relação àquilo que a ciência podia dar a um empreendimento tão astuto como o ensino. Todavia, no fim do primeiro quarto de século do século XX, a sorte foi lançada. Com a excepção de algumas escolas particulares, Thorndike ganhou e Dewey perdeu<sup>3</sup>. Metaforicamente falando, as escolas eram para ser plantas industriais efectivas e eficientes. De facto, a linguagem industrial era uma parte activa do vocabulário de Thorndike, Taylor, Cubberly e de outros no movimento social da eficácia. Nas suas visões de educação, os estudantes eram a matéria-prima a ser trabalhada, de acordo com as especificações estabelecidas pelos supervisores ensinados no tempo e movimento de estudo de Fredrick Taylor<sup>4</sup>.

Suspeito que mesmo os professores que trabalharam durante o primeiro quarto do século XX, não se sentiam atraídos pelo emprego completo dos Taylorismos que eram aconselháveis. Mesmo assim, para muitos, especialmente para os da escola de administração, o mundo educacional controlado e hiper-racionalizado que Fredrick Taylor anteviu, tornou-se no ideal metodológico necessário para a criação de escolas efectivas e eficientes<sup>5</sup>.

A influência da psicologia na educação teve outra queda. No processo a ciência e as artes alienaram-se. A ciência era considerada fiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais. Era claro para muitos, assim como ainda hoje o é para muitos, para que lado pende a moeda. Tal como disse, contava-se com as artes quando não havia a ciência para guiar. As artes eram uma posição retrógrada.

Estas crenças e a visão da educação que esboçam não são completamente alheias ao panorama contemporâneo. Nós vivemos num tempo em que se põe um prémio nas dimensões das consequências, na habilidade de as prever e na necessidade de estar absolutamente consciente daquilo que queremos fazer. Aspirar a menos é um convite à irresponsabilidade profissional. Nós gostamos da nossa informação rigorosa e dos nossos métodos firmes – chamamos-lhe rigor.

De uma perspectiva social, é compreensível o porquê de os controlos apertados, tendo a responsabilidade em termos de provas de alto risco, e a pré-especificação de consequências intencionais – chamadas de padrão – deverem ter uma tal atracção. Quando o público está preocupado com a produtividade educacional das suas escolas, a tendência, e é uma mais forte, é para apertar para cima, comandar, avaliar e gerir. A capacidade do professor para exercitar a discricção profissional é provável que venha a ser constricta, quando o público tiver perdido confiança nas suas escolas.

Reconhecer que os valores e visões que guiaram a educação, durante o primeiro quarto de século do século XX, estão a reaparecer com uma vingança hoje em dia, não requer um

grande movimento de imaginação ou de profundo discernimento. Nós procuramos “métodos melhores” como se eles fossem independentes do contexto; nós fazemos mais exames que qualquer outra nação na terra; nós procuramos uniformidade curricular para que os pais possam comparar as escolas deles com outras escolas, como se os resultados dos testes fossem bons substitutos da qualidade da educação. Nós gostaríamos apenas de baixar o ensino a uma ciência, muito embora a concepção de ciência empregue tenha muito pouco a ver com o que a ciência realmente é. O que estamos a fazer agora é criar uma cultura industrial nas nossas escolas, cujos valores são sensíveis e cuja concepção daquilo que é importante está reduzida. Nós conquistamos os resultados com os pagamentos, nós não prestamos atenção quase nenhuma à ideia de que o compromisso na escola pode e deve fornecer satisfações intrínsecas, e exacerbamos a importância das recompensas extrínsecas ao criar políticas que encorajam as crianças a tornar-se em receptores de interesses. A realização triunfou sobre a investigação. Eu penso que as nossas crianças merecem mais.

A cultura industrial tecnicamente racionalizada da qual eu falo não começou com a psicologia; ela começou com o Iluminismo. O movimento de Galileu da atenção para o qualitativo, para um foco na quantificação de relações não foi, tal como Dewey aponta, apenas uma modificação no método; foi uma revolução conceptual.<sup>6</sup> Ele representou uma mudança fundamental na maneira em que o mundo era visto e representado. De acordo com o filósofo e historiador de ciência Stephen Toulmin, a mudança foi da atenção do temporal para a atenção do intemporal, de uma ênfase no oral para uma ênfase no escrito, da atenção do particular para a busca do universal.<sup>7</sup>

O cálculo das relações e a procura da ordem representaram a expressão mais elevada da nossa racionalidade. A capacidade de usar o que se aprendeu sobre a natureza para controlar a nossa vontade foi outra. A racionalidade durante o Iluminismo estava mais próxima em espírito das proporções do Partenon, do que dos contornos expressivos do tecto de Sistina. Esta procura pela ordem, este desejo de eficiência, esta necessidade de controlar e prever foram, e são, hoje, valores dominantes. São valores que atravessaram a revolução industrial e, são valores que residem tacitamente sob os esforços actuais da reforma escolar. A actual política educacional, expressa na agenda da reforma educacional de 26 mil milhões de dólares do presidente Bush, é um esforço para criar ordem, para arrumar um sistema complexo, para controlar a natureza, para que, supostamente, os nossos objectivos possam ser concretizados eficazmente.

É claro que há virtudes em ter objectivos e na capacidade de os concretizar. O que é problemático é o empurrão para a uniformidade, uniformidade nos objectivos, uniformidade nos conteúdos, uniformidade na avaliação, uniformidade nas expectativas. Claro que para os tecnocráticos a uniformidade é uma bênção; ela elimina as complicações — ou assim se acredita. As estatísticas podem ser um consolo; elas simplificam o particular fora da existência. Por exemplo, nós consolámo-nos na crença de que nós somos capazes de descrever o que qualquer estudante do quarto ano deve saber e ser capaz de fazer, quando terminar o quarto ano. Para fazer isto, nós transformamos uma imagem de um estudante médio do quarto ano. Certamente que muito poucos mentores de política alguma vez visitaram a sala de aula do quarto ano da senhora Purtle, onde eles podiam encontrar o

ruivo Mickey Malone. O Mickey não está na estatística. Tal como disse, indivíduos como o Mickey Malone dificultam a vida, mas também a enriquecem.

O objectivo das minhas observações até aqui foi o de identificar as raízes da cultura cognitiva, cada vez mais tecnicista, na qual nós trabalhamos. Esta cultura está tão difundida que dificilmente a vemos. E é tão poderosa que, mesmo quando a reconhecemos, muito poucos de nós dizem algo. O que o presidente Bush disse sobre os nossos estudantes também se aplica a nós: quando o comboio começa a andar, nós não queremos ficar para trás.

Como vocês podem deduzir, eu não estou encantado com a ordem de valores e suposições que conduzem a nossa busca de escolas melhores. Eu não tenho a certeza de que possamos caminhar em direcção à utopia e chegar lá. Nem acredito que possamos montar uma revolução. O que nós podemos fazer é gerar outras visões de educação, outros valores para dirigir a sua concretização, outras suposições sobre as quais se possa construir uma concepção de prática escolar mais generosa. Isto é, apesar de eu pensar que a revolução não é uma opção, as ideias que inspiram novas visões, valores e especialmente práticas são-no. É esta visão que corta pela raiz, que eu quero explorar hoje convosco.

Os contornos desta nova visão foram influenciados pelos ideais de Sir Herbert Read, um historiador de arte inglês, poeta e pacifista que trabalhou em meados do século passado.<sup>8</sup> Ele disse, e eu concordo, que o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico.

Mais à frente quero argumentar que as diferentes formas de pensar, precisas para criar trabalhos manuais artísticos, não são apenas relevantes para o que os estudantes fazem. Eles são virtualmente relevantes para todos os aspectos que fazemos, desde o projecto do currículo, à prática de ensinar, às características em que os estudantes e os professores vivem.

O que são estas diferentes formas de pensar, estas formas qualitativas de inteligência enraizadas no artístico? Deixem-me descrever-vos seis delas, e o modo como poderiam terminar na escola.

Considerem primeiro a tarefa de trabalhar um quadro, um poema, um resultado musical. A tarefa requer, talvez acima de tudo, a capacidade de compor relações qualitativas que satisfaçam algum propósito. Isto é, o que um compositor compõe são relações entre um número virtualmente infinito de possíveis padrões de som. Um pintor tem uma tarefa similar. A modalidade intermédia e sensitiva difere, mas o assunto da composição de relações mantém-se. Para ter sucesso o artista precisa de ver, isto é, experimentar as relações de qualidade que surgem no seu trabalho, e de fazer juízos sobre elas.

Fazer juízos sobre a forma como as qualidades devem ser organizadas não depende da fidelidade a uma fórmula; não há nada no tratamento artístico de uma composição como a actividade de fazer e de adequar, na aprendizagem do soletrar ou do aprender a usar algoritmos, para provar operações básicas de aritmética. Na soletração e na aritmética há respostas correctas, respostas cuja correcção pode ser provada. Nas artes os julgamentos são feitos na ausência de regras. É óbvio que há estilos de trabalho que servem como modelos de trabalho nas várias artes mas, o que constitui as relações qualitativas correctas para qualquer trabalho particular é exclusivo do trabalho individual. A temperatura de uma cor pode ser um pouco quente de mais, a margem de uma forma pode ser um pouco aguçada de mais, a percussão pode precisar de um pouco mais de dinâmica. O que as artes ensinam é que estes pormenores são realmente importantes. As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. Adquirir justamente estas relações requer aquilo a que Nelson Goodman chama “bem de ajuste”<sup>9</sup>. Os artistas e todos os que trabalham com a composição de qualidades tentam atingir um “bem de ajuste”.

Dada a ausência de uma forma ou algoritmo, como são os juízos sobre a justiça feitos? Eu penso que eles dependem do conhecimento somático, o sentido de fechamento que a boa administração gera numa experiência incorporada; a composição sabe bem. O trabalho nas artes cultiva os modos de pensar e sentir que eu descrevi; não se pode ter sucesso nas artes sem tais capacidades cognitivas. Tais formas de pensamento integram o sentimento e o pensamento de modo que os tornam inseparáveis. Sabe-se que se está certo porque se sente as relações. Modifica-se o trabalho e sente-se os resultados. As sensibilidades entram em jogo e refinam-se no processo. Um outro modo de por isto é que à medida que aprendemos nas artes e através delas, nós tornamo-nos inteligentes qualitativamente.

Aprender a prestar atenção à maneira como a forma está configurada é um modo de pensamento que pode ser aplicado a todas as coisas feitas, sejam elas teóricas ou práticas. Como é uma história composta no contexto das artes da linguagem, como é que uma historiadora compõe o seu argumento, como é uma teoria científica construída, todas estas formas de criação humana beneficiam da atenção ao modo como os elementos que os constituem estão configurados. Precisamos de ajudar os estudantes a aprender a perguntar não só o que alguém está a dizer, mas como é que alguém construiu um argumento, uma partitura ou uma imagem virtual. As actividades de currículo podem ser definidas para chamar a atenção de tais questões, actividades que refinam a percepção em cada um dos campos que ensinamos. Isto vai requerer mais actividades que abrandem a percepção do que a acelerem.

Muita da nossa percepção, talvez quase toda, é altamente focal. Nós tendemos a olhar para coisas particulares no nosso campo de percepção. A virtude de tal modo de atenção é que ela permite-nos encontrar aquilo que procuramos. O potencial vício de tal percepção é que ela impede a nossa consciência das relações. O movimento para cima e para trás do visitante numa galeria de arte, quando olha para uma pintura, é um exemplo de um esforço para fortalecer tanto a consciência focal, como a atenção à configuração. Os professores

executam actividades semelhantes. Uma das tarefas importantes de ensinar é ser capaz de focar o individual, enquanto se preocupa com os padrões mais largos da sala de aula, da qual o indivíduo faz parte. Para complicar as coisas, estes padrões mudam com o tempo. O bom professor, tal como o bom cozinheiro de preparação rápida, tem que prestar atenção a várias actividades ao mesmo tempo, e eles fazem-no.

Uma segunda lição que a educação pode aprender das artes pertence à formulação de objectivos. Nos modelos ocidentais de tomadas de decisões racionais, a formulação de fins, propósitos, objectivos ou de padrões é um acto crítico. Virtualmente, tudo o que se segue depende da crença de ter que se ter os fins claramente definidos: logo que os fins são conceptualizados, os meios são formulados, posteriormente implementados e depois as consequências são avaliadas. Se houver uma discrepância entre a aspiração e a realização, são formulados novos meios. O ciclo continua até que os fins e as consequências sejam isomórficas. Os fins são constantemente mantidos e acredita-se que precedem sempre os meios.

Mas será isto verdade? Nas artes não o é certamente. Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a acção, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a acção. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere. Este processo de mudança e objectivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo a que Dewey chama “propósito flexível”<sup>10</sup>. O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objectivos predefinidos quando a oportunidade de melhores aparecem. O tipo de pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade. Como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de tudo o resto.

A procura ou, pelo menos, a exploração da surpresa numa era de responsabilidade é paradoxal. Tal como foi indicado anteriormente, nós pomos uma maior ênfase na previsão e controlo do que na exploração e na descoberta. A nossa inclinação para o controlo e previsão é, num nível prático, compreensível, mas também exige um preço; nós tendemos a fazer coisas que sabemos como prever e controlar. Abrir-se à incerteza não é uma qualidade penetrante do nosso ambiente educacional corrente. Eu acredito que ela precisa de estar entre os valores que nós amamos. A incerteza precisa de ter o seu próprio lugar nos tipos de escola que nós criamos.

Como pode a procura da surpresa ser promovida na sala de aula? Que tipo de cultura de sala de aula é precisa? Como podemos ajudar os nossos estudantes a ver o seu trabalho enquanto feitos temporários experimentais, lugares de descanso temporário sujeitos a futuras mudanças? Como podemos ajudá-los a trabalhar à margem da incompetência? Estas são algumas questões que este objectivo sugere que perguntemos.

Uma terceira aula que a artes podem dar à educação é que forma e conteúdo são quase sempre inextrincáveis. A forma como uma coisa é dita é parte e parcela do que é dito. A mensagem está na relação forma-conteúdo, uma relação que é mais vivida nas artes.

Reconhecer a relação entre forma e conteúdo nas artes, não é negar que forma e conteúdo possam ser separados por algumas operações, em alguns campos. Penso no início da aritmética, digamos a soma de dois números como  $4+4$ . A soma dos numerais  $4+4$  pode ser expressa, literalmente, numa infinidade de maneiras: 8, *//// ////*, VIII, 300,000-299,992 e por aí adiante. Em todos estes exemplos a conclusão aritmética, 8, é a mesma independentemente da forma usada para a representar. Mas, para a maior parte do que fazemos, as relações de forma-conteúdo importam. É importante o como a história é escrita, é importante o como se fala para uma criança, é importante o que parece uma sala de aula, é importante o como alguém conta uma história. Ter isto correcto significa criar uma forma cujo conteúdo está adequado a um propósito. A arquitectura de uma escola pode parecer e sentir como uma fábrica ou como uma casa. Se nós queremos que as crianças se sintam como empregados de fábricas, as nossas escolas deviam parecer e sentir como fábricas. A forma e o conteúdo interessam e em tais casos são inseparáveis.

De facto, a descoberta que forma e conteúdo são inseparáveis é uma das lições que as artes mais profundamente ensinam. Muda o ritmo de um verso de poesia e mudarás o significado do poema. A criação de relações expressivas e satisfatórias é o que o trabalho artisticamente guiado celebra.

Nas artes não há inter-substituição entre os elementos (porque não há elementos separados), na matemática há. A ausência de inter-substituição promove a atenção do particular. Desenvolver uma consciência do particular é especialmente importante para aqueles que, entre nós, ensinam, uma vez que o carácter distintivo da forma como ensinamos é um aspecto penetrante daquilo que ensinamos. O corrente movimento reformista faria bem em prestar mais atenção às mensagens que as suas políticas enviam aos estudantes, uma vez que essas mensagens podem minar os valores educacionais mais profundos. Os valores sobre os quais falo incluem a promoção do estudo autónomo, a procura de possibilidades alternativas e a antecipação de satisfações intrínsecas, seguras através do uso da mente. Será que acreditamos mesmo que as tabelas publicadas nos jornais, que revelam a performance da escola, são uma boa maneira para perceber o que as escolas ensinam, ou que o crescente foco nos resultados dos testes é uma boa maneira de garantir a qualidade da educação? A forma que nós usamos para mostrar os dados define o seu significado.

Directamente relacionado com a relação forma-conteúdo está uma quarta lição que as artes ensinam à educação. É esta. Nem tudo o que conhecível pode ser articulado de forma proposicional. Os limites do nosso conhecimento não são definidos pelos limites da nossa linguagem. No ocidente temos uma longa tradição filosófica que promove a visão de que saber algo requer uma formulação daquilo que sabemos em palavras; precisamos de ter garantias para as nossas afirmações. Mas será mesmo verdade que o que o que não podemos afirmar, não podemos conhecer? De acordo com Michel Polanyi não. Ele fala de conhecimento tácito e diz que “nós sabemos mais do que podemos dizer”.<sup>11</sup> E Dewey diz-nos que enquanto a ciência declara significado, as artes expressam significado. O significado não está limitado àquilo que pode ser afirmado. Dewey continua e diz que o estético não pode ser separado do intelectual. Para que o intelectual seja completo, ele tem

que carregar o selo do estético. Ter um nariz para fazer questões e um sentimento para respostas incisivas não são metáforas sem nexos.

Estas ideias não expandem apenas a nossa concepção dos modos sobre os quais nós conhecemos, mas também expandem a nossa concepção de mente. Elas apontam para fronteiras cognitivas que o nosso ensino pode explorar. Como podemos ajudar os estudantes a reconhecer os modos sobre os quais nós exprimimos e recuperamos o significado, não só nas artes mas também nas ciências? Como podemos iniciá-los na arte de fazer ciência? Apesar de tudo, a prática de alguma prática, incluindo a ciência, pode ser uma arte.

Na prática, é óbvio para toda a gente que nós recorremos a uma forma expressiva de dizer aquilo que a linguagem literal nunca poderia dizer. Nós construímos santuários para exprimir a nossa gratidão para com os heróis do 11 de Setembro porque, de alguma forma, achamos as nossas palavras inadequadas. Nós recorremos à poesia quando enterramos e quando casamos. Nós estabelecemos as nossas práticas religiosas mais profundas dentro de composições que nós coreografamos. O que é que a nossa necessidade de tais práticas nos diz sobre as origens do nosso conhecimento e o que significam para a forma como educamos? Num tempo em que parecemos querer empacotar a performance em grupos padronizados limitados de capacidades, questões como estas parecem-me ser especialmente importantes. Quanto mais sentirmos a pressão para padronizar, mais necessidade temos de nos lembrar daquilo que não devemos padronizar.

Uma quinta lição que podemos aprender das artes sobre a prática da educação pertence à relação entre o pensamento e o material com que trabalhamos, nós e os nossos estudantes. Nas artes está claro que, para um trabalho ser criado, temos que pensar nas restrições e despesas do meio que escolhemos usar. A flauta torna possíveis algumas qualidades que o violino baixo nunca vai produzir, e vice-versa. Pintar com aquarelas torna possíveis algumas qualidades visuais que não podem ser criadas com pinturas de óleo. A tarefa do artista é explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objectivos que ele ou ela valorizam. Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas.

Onde estão os paralelismos quando ensinamos e quando os estudantes aprendem nas ciências sociais, nas ciências e na linguagem das artes? Como deve ser tratada a linguagem e a imagem para transmitir aquilo que queremos dizer? Como deve um meio ser tratado para mediar o meio-termo? Como ajudamos os estudantes a ficar espertos com os meios de comunicação que eles usam? E quais são as exigências cognitivas que os diferentes meios de comunicação fazem sobre aqueles que os usam? Esculpir uma escultura a partir de um pedaço de madeira é, claramente, uma tarefa cognitiva diferente da de construir uma escultura a partir de plasticina. A primeira é uma tarefa subtractiva, a segunda é uma aditiva. Ficar esperto em qualquer domínio requer pelo menos aprender a pensar num meio-termo. Quais são as variedades dos meios de comunicação que ajudam as crianças a ficar mais espertas? O que negligenciamos?

Parece-me que o computador tem um papel particularmente promissor em dar aos estudantes oportunidades de aprender a pensar de modos diferentes. Assumindo que os

programas podem ser desenvolvidos, e a minha impressão é que muitos já foram, há operações que são executáveis no computador que não podem ser executadas através de qualquer outro meio. Novas possibilidades para questões de representação podem estimular as nossas capacidades imaginativas e gerar formas de experiência que, de outra forma, não existiriam. De facto, a história da arte é, em larga medida, uma história salpicada com os efeitos das novas tecnologias. Isto tem sido visto particularmente durante o século XX. Os artistas aprenderam a pensar em materiais como os tubos de néon e plástico, cor de brilho de dia e aço de napa, materiais que tornam realidade formas que o próprio Leonardo da Vinci não podia ter entendido. Cada material novo oferece-nos novas restrições e despesas e, no processo, desenvolve os modos sobre os quais nós pensamos. Há aqui uma lição a ser aprendida quanto aos modos em que nós desenhamos os currículos e os tipos de materiais. Nós fazemos com que os alunos possam trabalhar com eles.

As decisões que fazemos sobre tais questões têm muito a ver com os tipos de mentes que nós desenvolvemos nas escolas. As mentes, ao contrário dos cérebros, não são inatas; as mentes são também uma forma de realização cultural. Os tipos de mentes que nós desenvolvemos são profundamente influenciados pelas oportunidades de aprender que a escola fornece. E este é o propósito das minhas observações acerca daquilo que a educação pode aprender das artes. Os tipos de pensar que eu descrevi, e é apenas um exemplo, representam o tipo de pensar que eu acredito que as escolas deviam promover. A promoção de tais pensares requer não só uma mudança de perspectiva, relativa aos nossos objectivos educacionais, mas também uma mudança no tipo de tarefas de empreendimento que nós convidamos os nossos alunos a fazer. O tipo de pensar que lhes pedimos que façam e o tipo de critério que aplicamos tanto ao seu trabalho como ao nosso. O talento artístico, por outras palavras, pode ser encorajado pela forma como projectamos os ambientes em que vivemos. As lições que as artes ensinam não são apenas para os nossos estudantes, elas são também para nós.

Winston Churchill disse uma vez que primeiro projectamos os nossos edifícios e depois os nossos edifícios projectam-nos a nós. Para parafrasear Churchill podemos dizer: primeiro projectamos o nosso currículo, depois o currículo projecta-nos a nós. O que eu penso que muitos de nós querem é uma forma de prática educacional cujos traços, por assim dizer, “nos planeiem”, e uma forma de prática educacional que permita aos estudantes aprenderem a projectar-se a eles próprios. Desta forma, pode-se dizer que, no seu melhor, a educação é o processo de aprender a tornar-se arquitecto da nossa própria educação. É um processo que não acaba até fazermos.

Finalmente, chegamos aos motivos para o compromisso. Nas artes os motivos tendem a ser assegurados pelas satisfações estéticas que o trabalho em si torna possível. Uma parte destas satisfações está relacionada com o desafio que o trabalho apresenta; os materiais resistem ao produtor, eles têm que ser trabalhados e isto requer uma intensa focalização na modulação de formas, à medida que resultam de um material que está a ser trabalhado. Esta focalização é frequentemente tão intensa que todo o sentido de tempo é perdido. O trabalho e o trabalhador tornam-se um. De vez em quando, é a qualidade táctil do médium que interessa, a sua impressão, a qualidade da dádiva e da resistência do barro. Outras vezes,

são as relações de substituição entre os campos de cor. As artes, de certo modo, são supermercados para estes sentidos. Mas as artes são muito mais que supermercados para os entendidos em sentidos. Nas artes há uma ideia que o trabalho incorpora. Para os impressionistas a ideia era a luz, para os surrealistas era o inconsciente, para os cubistas era o tempo e o espaço, para os regionalistas americanos dos anos 1930 eram as vidas normais, de pessoas normais, que eram celebradas. Estes interesses forneceram a direcção para o trabalho, mas a qualidade do trabalho era sempre apreciada por aquilo que fez dentro da experiência.

As artes são, no fim, uma forma especial de experiência mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos. É especialmente neste sentido que as artes servem de modelo para a educação.

A agenda que eu propus dá origem a mais do que uma questão. Uma é se a concepção de educação, que usa a arte como o seu ideal regulador, é realista? Será pedir de mais? A minha resposta é que os ideais são sempre inalcançáveis. Os ideais para a educação não são diferentes. As artes fornecem o tipo de ideal que eu acredito que, agora mais do que nunca, a educação da América precisa. Digo agora mais do que nunca porque as nossas vidas requerem cada vez mais a capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos. O nosso mundo não se subjeta a respostas únicas correctas ou a soluções claras seccionadas para problemas; considerem o que se está a passar no médio oriente. Não só precisamos de ser capazes de prever novas opções, como também de ter um toque pelas situações em que elas aparecem. Num mundo, as formas de pensar que as artes estimulam e desenvolvem são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos, do que as caixas limpas, correctamente anguladas, que nós utilizamos nas nossas escolas em nome do melhoramento da escola.

Isto leva-nos para a parte final das minhas observações. Até aqui, eu tentei descrever as minhas preocupações sobre os correntes esforços em usar procedimentos altamente racionalizados e padronizados para reformar a educação e para descrever as suas raízes históricas. Depois propus a noção de que a mudança genuína depende de uma visão de educação que é fundamentalmente diferente daquela que guia os actuais esforços para a reforma da escola. Propus que a educação pudesse também considerar pensar o objectivo de educação como a preparação de artistas, e eu continuei a descrever os modos de pensar a evocação, o desenvolver e o refinar das artes. Estas formas de pensar, tal como foi indicado anteriormente, relacionam-se com relações que, quando influenciadas, requerem um juízo na ausência de regras, elas encorajam os estudantes e professores a serem flexivelmente

propositados; (os objectivos podem mudar no processo), elas reconhecem a unidade de forma e conteúdo, elas requerem que se pense dentro das restrições e das posses do meio que se escolhe e, elas enfatizam a importância das satisfações estéticas como motivos de trabalho. Além disso, eu aludi a algumas das localizações no contexto da escola, nas quais essas formas de pensar podem ser desenvolvidas.

Na descrição de alguns dos modos de pensar o caso das artes tive, por necessidade, que fragmentar aquilo que é um processo unificado. Quero, pois, enfatizar que não estou aqui a falar sobre a implementação de actividades curriculares isoladas, mas antes, da criação de uma nova cultura de escolarização que tem tanto a ver com a cultivação de disposições, como com a aquisição de competências.

Sob o risco de propagação de dualismos, mas ao serviço da evidência, estou a falar de uma cultura de escolarização na qual está localizada uma maior importância na exploração do que na descoberta, é dado mais valor à surpresa que ao controlo, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que ao padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no torna-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao valorizar do que ao avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino. Estou a falar sobre uma nova visão daquilo em que a educação se pode tornar e sobre a função das escolas.

Quero terminar as minhas observações lembrando a todos nós que as visões, não interessa o quão grandiosas sejam, precisam de ser trabalhadas para se tornarem reais. As ideias são nitidamente importantes. Sem elas a mudança não tem leme. Mas a mudança também precisa de vento e de uma vela para a apanhar. Sem eles não há movimento. Francamente, este pode ser o aspecto mais desafiador da proposta que eu fiz. A percepção pública da finalidade da educação apoia o paradigma corrente. Precisamos de remar contra a maré.

O nosso destino é mudar a visão social daquilo que as escolas podem ser. Não vai ser uma caminhada fácil, mas quando os mares parecem demasiado traiçoeiros para viajar e as estrelas demasiado distantes para tocar, devemos lembrar-nos da observação de Rober Browning “o alcance de um homem deve exceder a sua capacidade ou para que serve um céu?”<sup>12</sup>

Browning dá-nos uma mensagem moral, gerada pela imaginação e expressa pela poética. E, tal como Dewey disse nas páginas finais de *Art as Experience*, “A imaginação é o principal instrumento do bem”. Dewey continuou a dizer que, “A arte tem sido o meio usado para manter vivo o sentido de objectivos que ultrapassou a evidência, e dos significados que transcendem o hábito enrijecido.”<sup>13</sup>

A imaginação não é um mero ornamento, tal como a arte. Juntas podem libertar-nos dos nossos hábitos enrijecidos. Elas podem ajudar-nos a restaurar um propósito decente para os nossos esforços e a criar o tipo de escolas que as nossas crianças merecem e que a nossa cultura precisa. Tais aspirações, meus amigos, são estrelas pelas quais vale a pena esticar-se.

**Notas**

- <sup>1</sup> Edwin Boring, A History of Experimental Psychology, Third Edition. New York: Appleton Century Crofts, 1957.
- <sup>2</sup> Edward L. Thorndike, “The Contribution of Psychology to Education”, Journal of Educational Psychology, Vol. 1, 1910, pp. 6, 8.
- <sup>3</sup> Para uma história de investigação transparente em educação ver Ellen Langemann, An Elusive Science: The Troubling History of Educational Research, Chicago: University of Chicago Press, 2000
- <sup>4</sup> Raymond Callahan, Education and the Cult of Efficiency, Chicago: University of Chicago Press, 1962
- <sup>5</sup> ibid
- <sup>6</sup> Stephen Toulmin, Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity, New York: The Free Press, 1990.
- <sup>7</sup> ibid
- <sup>8</sup> Herbert Read, Education Through Art, London: Phanteon, 1944
- <sup>9</sup> Nelso Goodman. Ways of World-making, Indianapolis: Hacket Publishing, 1978
- <sup>10</sup> John Dewey, Experience and Education, New York, : Macmillan and Co. 1938
- <sup>11</sup> Michel Polyani, The Tacit Dimension, London: Routledge and Kegan Paul, 1967
- <sup>12</sup> Robert Browning, “Andrea del Sarto, in The Norton Anthology of Poetry, Edited by Alexander Allison, et. Al. New York: Norton, 1983.
- <sup>13</sup> John Dewey, Art as Experience, New York: Minton Balch and Co. 1934. Pp.348

**Endereço para Correspondência**

**Elliot W. Eisner** é Professor Emérito de Arte e Educação na Universidade de Stanford, Califórnia, Estados Unidos.

---

Texto publicado em [\*Currículo sem Fronteiras\*](#) com autorização do autor.

---