

## A ARTE ENQUANTO INTEGRAÇÃO SENSÍVEL DOS SABERES

*LEONARDO CHARRÉU\**

Em primeiro lugar, procuramos, , desmontar a frase que dá nome a esta pequena comunicação, apresentando sumariamente o objecto principal da sua incidência : as artes na educação, em particular as artes visuais.

O saber, na forma muito lusa do entendimento das coisas, implica sobretudo "escola", ou actividade escolar. Ora, é certo que muitos saberes se adquirem fora da escola, saberes esses que foram essenciais para muita gente.

Entendemos saber, pelo menos uma muito particular definição do mesmo, como tudo aquilo que uma família não pode ou não consegue ensinar . Talvez a escola também tenha sido inventada por força dessa constatação óbvia.

Inquéritos recentes, que se tornaram célebres sobre a iliteracia nacional, confirmaram a ideia generalizada que uma grande percentagem dos nossos compatriotas apenas leram livros na sua vida escolar, tragicamente curta para muitos, e que as ferramentas de raciocínio conceptual e de cálculo combinatório adquiridos no primeiro e, às vezes, segundo ciclos de Ensino Básico seriam suficientes para fazer face aos desafios dos tempos e de uma sociedade em constante mudança. Esses desafios colocavam-se fundamentalmente, em relação ao factor axial em que a sociedade se estruturou desde que o homem começou a viver em grupo, quer dizer desde quase sempre, referimo-nos ao trabalho.

Entendemos um currículo básico como uma perspectiva ideal de equilíbrio harmónico entre as grandes áreas do saber: as artes, as humanidades e as ciências exactas.

---

\* *Docente da Universidade de Évora*

Deveria ser este o princípio estruturante da organização do nosso ensino, mas sabemos que aquilo a que podemos chamar “ pressão do mundo do trabalho” obriga o aluno, quantas vezes precocemente, a uma aquisição de conhecimentos julgados essenciais para o desempenho de uma determinada profissão. Embora, no essencial, a organização curricular do Ensino Secundário nos pareça bastante razoável, e até mesmo boa nalguns aspectos, tradicionalmente, e sobretudo a nível do ensino básico, aposta-se quase tudo na área do inteligível, desinvestindo-se grosseiramente da área do sensível, a que mais próximo se encontra do mundo das artes e da cultura : (música, artes visuais, drama e dança). São pois frequentes as queixas que em Portugal, não se vai ao teatro, não se frequentam exposições de artes plásticas, não há público para os concertos de música e para a dança etc. Ignora-se todavia que continuam a ser perdidas, e de uma forma contínua, gerações de futuros consumidores culturais, porque, no essencial, a escola não lhes criou bons hábitos de acesso à cultura.

Tem pois a televisão um vasto campo de manobra. A televisão, essa mesma que bem conhecemos, cujos padrões de entretenimento popular e de formação cultural já há muito que bateram no fundo, ocupa agora, com alguma arrogância diga-se de passagem, o lugar que as artes ocupavam até há bem pouco tempo.

Uma visão muito funcionalista do currículo, a forma como funcionam as escolas, algumas com muitas virtudes, mas também outras com vícios e dificuldades de vária ordem, tornaram os saberes que a escola proporciona numa espécie de compartimentos estanques entre si e pouco dialogantes com o saber extra-escolar, o qual muitas vezes é olhado corporativamente com desconfiança, como algo que procura disputar o espaço vital da escola e que pretende afrontá-la.

No espaço escolar, a transversalidade disciplinar e o cruzamento de várias ideias e várias visões sobre o conhecimento, quando solicitada por algumas experiências potencialmente fecundas, como a tão mal compreendida ~~área~~ escola, por exemplo, tem muitas vezes originado por parte de muitos professores uma adesão que se torna cada vez mais difícil e até mesmo um certo mal-estar.

Na realidade, tudo aquilo que implica criatividade na aplicação dos conteúdos programáticos (ou até mesmo na invenção de outros) em relação a um tema de ligação escola-meio implica, muitas vezes, muito mais do que aquilo que um professor pode dar, especialmente se estiver bastante desmotivado. Em

primeiro lugar, por que a profissão docente continua a ser uma alternativa de emprego à falta de melhor solução, havendo conseqüentemente muitos docentes provisórios no sistema à espera de poder saltar para a primeira oportunidade de emprego séria que surgir. Em segundo lugar, por que na sua formação não é ele próprio confrontado com metodologias criativas de aplicação prática de conhecimentos específicos.

Estas últimas implicam muito investimento por parte do professor, não só terá que disponibilizar muito mais tempo extra-lectivo para se dedicar e acompanhar os seus alunos e os respectivos projectos da área-escola, como também terá que reunir frequentemente com os seus colegas a fim de discutirem as dificuldades encontradas e a melhor forma de as resolver. Igualmente terá que avaliar continuamente o trabalho desenvolvido por si e pelos seus alunos, bem como outras formas de trans e interdisciplinaridade que venham a tornar mais eficaz o desenvolvimento de projectos que levem a escola a uma maior abertura em relação ao meio envolvente. Isto parece ser consensualmente desejado por todos os intervenientes no processo educativo.

Existem no entanto diversos problemas a enfrentar, muitos dos quais bastante enraizados no sistema de ensino. Um dos principais é a "psicose" do cumprimento do programa mínimo que "auto indisponibiliza" os professores para uma adesão entusiasmada a qualquer projecto de ligação escola-meio, seja a malfadada Área Escola, seja qualquer outro projecto deste ou doutro género.

É preciso ter a consciência que muitas vezes é quase necessário subverter (no bom sentido é claro) muitas das normativas oficiais para tornar mais eficaz o próprio acto de ensinar. Apenas alguns dos conteúdos programáticos de base bem ensinados e bem assimilados pelos alunos será certamente desejável a todos os conteúdos programáticos abordados de forma ultra-rápida e desgarrada.

Tentamos mais ou menos definir um território onde possa ser possível a actuação das artes, em particular das artes visuais, integrando e dialogando com outros saberes. Onde seja possível, em suma, uma actuação pedagógica que lhe dê alguma visibilidade que não seja a que tradicionalmente lhe é atribuída de uma forma muito funcionalista: a concepção de cartazes alusivos a acontecimentos do âmbito escolar, a realização da sinalética da escola, as decorações de Natal, a ementa do bar etc.

Na realidade, e sobretudo a nível de ensino básico, continua a imperar em muitos dos professores que integram o elenco curricular, uma determinada

visão completamente errónea sobre a finalidade da componente de Estudos ou de Educação Visual. Não lhe é reconhecida capacidade atónoma de intervenção pedagógica, nem capacidade de formular juízos de valor sobre áreas importantes da actividade humana, em suma, o desenho “serve” para os alunos exercitarem talentos, de preferência, reproduzindo fotograficamente o que vêm. Nada de mais errado nesta visão muito estreita da importância do acto de ver e de interferir funcional ou esteticamente na matéria que nos rodeia ou que nós próprios criamos.

Também julgamos ter identificado algumas das dificuldades que emperram o funcionamento interdisciplinar na escola, onde nenhuma integração de saberes será possível sem a verificação dessa condição.

Veremos agora como é que se torna importante considerar a categoria visual da arte na integração de outros saberes adquiridos na escola, procurando conciliar a **sensibilidade** com a **inteligibilidade**, os sentidos com a razão, procurando combater a convicção mais ou menos difundida de que a apreciação artística é inteiramente uma questão de sentimento subjectivo, no sentido de ser um sentimento “interior” e “desligado” do conhecimento, da compreensão ou da racionalidade<sup>(1)</sup>

Na realidade, muitos dos sentimentos artísticos são de carácter racional/cognitivo. Acreditando que existe uma força expressiva de natureza espontânea em relação a muitas das expressões artísticas, de contornos ainda mal definidos e que parece escapar ao território da explicação racional, acreditamos igualmente que existe uma sensibilidade racionalmente cognitiva, mostrando que, afinal, a arte, neste caso particular as artes visuais, podem ser tão educacionais dado que envolvem tão completamente a compreensão e racionalidade como outra qualquer área curricular.

Poderemos exemplificar com o desenho arqueológico, indispensável a qualquer profissional desta área. Muitas vezes, na Arqueologia, considera-se até mais importante do que a própria interpretação dos dados da escavação, a representação gráfica dos mesmos, porque se reconhece à imagem uma capacidade extraordinária de informar cognitivamente. São por vezes pequenos fragmentos cerâmicos que com a aplicação de técnicas totalmente pertencentes às artes visuais (o contraste forma-fundo, a aplicação do claro-escuro, por concentração e dispersão de pontos etc.) tornam a representação dos objectos mais eficaz sob o ponto de vista informacional-cognitivo, do que a reprodução mecânica dos mesmos, vulgo fotografia.

O exagero e até por vezes a distorção que o desenho pode, em determinadas situações, operar relativamente à representação objectiva da realidade, confere-lhe um poder educacional extraordinário. Esse poder consiste em dar a conhecer, pelo destaque e exagero de proporções ou de configurações, determinadas características que por vezes são fundamentais para conhecer e classificar as formas. Este pormenor torna o desenho, e técnicas afins, fundamentais para o estudo e compreensão do mundo científico-natural.

A este respeito a fotografia e as outras imagens artificiais não conseguem, em muitas ocasiões, aproximar-se das capacidades do desenho atrás referidas, porque demasiado próximas de uma realidade, que por vezes também ilude, camuflam na sua própria objectividade pormenores fundamentais que o desenho pode "transfigurar", nem que para isso tenha que subverter a sua fidelidade rigorosa com o objecto a representar.

Infelizmente, sensibilidade e inteligibilidade caminham divorciadas no percurso educativo e talvez resida aqui uma das causas do mau aproveitamento exasperante das áreas das ciências exactas. Os jovens têm, hoje em dia, na experimentação limite das emoções, e em desafios, por vezes brutais impostos aos sentidos, os seus campos de batalha e muitas vezes os seus únicos polos de interesse. O trabalho que se encontra por fazer será também o de adaptar o discurso cognitivo escolar (e até mesmo extra-escolar) à esfera da sensibilidade que emerge em cada jovem, onde as emoções e os sentidos se experienciam com uma vitalidade própria da personalidade de cada um, mas também na exacta medida das condicionantes impostas pelo ambiente social.

Rudolph Arnheim<sup>(2)</sup> dá uma abordagem importante a esta constatação numa obra importante (*Thoughts on Art education*). Segundo Elliot Eisner, professor da Universidade de Stanford, no prefácio à obra de Arnheim: *"Se os sentidos desempenham um papel tão crucial na nossa vida cognitiva, aprender a usá-los inteligentemente deveria parecer um compromisso razoavelmente importante da nossa agenda educativa. Mas não é preciso parecer um Sherlock Holmes para descobrir que na maioria das escolas, às artes, matérias centrais para o desenvolvimento das sensibilidades e para a imaginação, se lhes presta uma atenção muito marginal. O olho, diz-nos Arnheim, é uma parte da mente. Para que a mente cresça, necessita de conteúdo para reflectir. Os sentidos, como parte de um todo cognitivo inseparável, levam-nos a esse conteúdo"*.

Por outro lado existe ainda um dado incontornável, no que respeita ao ensino das ciências ditas exactas: toda a instrumentação científica, assim como a

maioria dos dados laboratoriais, estão preparados para transformar as informações captadas, seja qual for o domínio da experiência, em índices visivos, que se apresentam para serem lidos e interpretados pelo mais refinado e discriminatório dos nossos mecanismos preceptivos : a visão,<sup>(3)</sup> que ora se dispersa pelo todo, ora se detém em qualquer uma das partes que forma esse todo.

Na realidade a atenção ao todo e às suas partes constituintes é uma das lições mais importantes que podem ensinar as artes visuais, constitui igualmente a base da psicologia da forma ou psicologia da "gestalt". A sua experimentação e a sua aplicação em relação a outras áreas do conhecimento que é passível de traduzir em imagens, sejam esquemáticas, figurativas ou quaisquer outras, é uma mais valia no processo ensino/aprendizagem.

Pensemos também numa proposição fundamental que nos diz que o sistema sensorial é um dos principais recursos na nossa vida cognitiva, para nos apercebermos da importância do acto de ver em relação àquilo que aprendemos.

Tornou-se assim uma absoluta necessidade, a par de ilustrações científicas bastante objectivas, e muito próximas da mais usual aguarela artística, a utilização da forma gráfica para a demonstração teórica do conhecimento, como é exemplo o conceito de "grandeza vectorial" que atravessa toda a física moderna.

Se em relação à ilustração científica nos parecer relativamente fácil a inclusão de conteúdos artísticos de índole visual (a forma-fundo, a cor, a composição etc.) para organização de uma imagem destinada a integrar o conhecimento científico e sensível de uma determinada área do saber, parecem-nos também mais difícil fazer com que conceitos e informações científicas, com alto grau de abstracção, possam ser envolvidos pela esfera do sensível.

Mas não constitui a música a mais abstracta das artes? Nem por isso deixa de se dirigir à nossa sensibilidade.

Poderemos exemplificar: uma aguarela ou um desenho aguarelado de uma ave, espécie protegida de uma qualquer reserva natural do nosso país, ou de uma qualquer planta da rica botânica da charneca mediterrânica, porque incluem características das artes visuais tornam-se mais facilmente atractivas e catalizadoras de maior interesse do que mais propriamente a manipulação literal em termos de "texto a saber" e de imagem artificial (normalmente fotográfica) a

memorizar. Catalizadoras porque, envolvendo características muito peculiares à esfera da sensibilidade humana, possuem em si os polos de sedução sem os quais não se pode encontrar na educação e na aprendizagem uma verdadeira paixão.

## NOTAS

- (1) BEST, David (1996) *A Racionalidade do Sentimento*, 1ª Ed. Portuguesa, Porto: Ed. Asa, pág.17
- (2) ARNHEIM, Rudolph (1993); *Consideraciones Sobre la Educación Artística*, Trad. espanhola, (3)Barcelona: Ediciones Paidós, p.15.
- (3) MASSIRONI, Manfredo; *Ver Pelo Desenho*, Lisboa: Ed 70,1983 p.149

## BIBLIOGRAFIA

ARNHEIM, Rudolph; (1993) *Consideraciones Sobre la Educación Artística*; Trad. Espanhola, 1ª Ed., Barcelona: Ediciones Paidós. 99 págs.

BEST, David (1996) *A Racionalidade do Sentimento*, 1º Ed. Portuguesa, Porto: Ed. Asa, 288 págs.

MASSIRONI, Manfredo; (1983) *Ver pelo Desenho*, Trad. Port., Lisboa: Ed. 70, 201 págs.

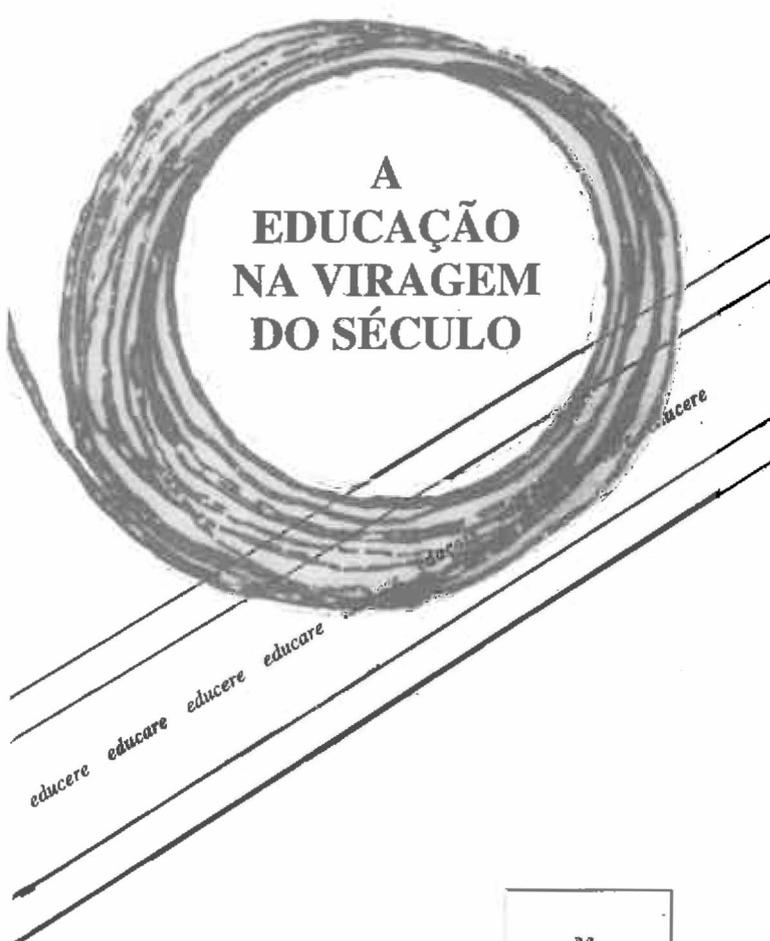
MARINA, José António; (1994) *Teoria de la Inteligencia Criadora*, 3ª Ed. Barcelona: Ed. Anagrama, 382 págs.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA

---

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA  
INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

---



A  
EDUCAÇÃO  
NA VIRAGEM  
DO SÉCULO

educere educere educere educere

5, 6, e 7 de Junho de 1997

V  
J  
O  
R  
N  
A  
D  
A  
S