

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 25 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial

Roberta Puccetti

O presente artigo trata do papel da arte na educação, a partir da construção teórica sobre o qual se assenta como conhecimento sistematizado, estruturado na experiência do fazer, conhecer, exprimir, da linguagem e da produção artística, dotada de compreensibilidade e autonomia, fundamentos que sustentam a articulação da arte, ensino e produção artística, diante da diversidade das necessidades educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Arte. Ensino. Produção. Educação Especial.

Introdução

Refletir sobre o papel da arte na educação nos remete à estética, à experiência estética (conhecer, fazer e exprimir), à arte como linguagem e a relação que desempenha na formação humana, também na educação especial. Isso implica em refletir sobre os fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos da arte, enquanto conhecimento sistematizado e suas implicações em relação ao ensino. Tarefa complexa nesta área, pois de modo geral, ainda encontramos uma prática educativa no ensino de arte não comprometida com os fundamentos teóricos, consubstanciada epistemologicamente, na qual o fazer não esteja associado à inspiração, aos dons especiais, idealizada como mera atividade, descomprometida com a formação do ser humano integral, insistindo numa reducionista, que limita o acesso.

Neste artigo objetivamos refletir sobre a articulação da arte, ensino e produção na educação especial. Nossa reflexão será balizada a partir da construção teórica sobre o qual se assenta a arte como conhecimento sistematizado, estruturado na experiência do fazer, conhecer, exprimir, da linguagem e da produção artística. O caminho traçado é o da conceituação e evolução do ensino da arte, enfatizado em suas dimensões antropológicas, psicológicas e sociais na educação e sua vertente social, expressiva, criativa e comunicacional, que preconizam o acesso, sem nenhuma forma de distinção ou segregação em qualquer dimensão.

Arte – Educação: a racionalidade e o sensível na formação do ser humano

Desde os mais remotos tempos, os homens registram suas marcas e percepções do mundo. Esses registros são formas de comunicação singulares e históricas, pois ultrapassam o tempo, trazendo referências a respeito de uma multiplicidade cultural. O acesso a esses registros artísticos, contudo, não nos é dado, mas pode ser construído. É possível compreender a linguagem artística por meio do aprendizado também sistematizado. A arte-educação reúne os fundamentos teóricos, históricos, metodológicos, filosóficos, epistemológicos que permitem a aproximação dessa específica e singular forma de produção humana.

Inserida num processo histórico e social, a arte se relaciona com o processo educacional de forma dinâmica. Assim, a história da arte-educação está impregnada por concepções teóricas que revelam modos de compreender o homem e o mundo (visões de homem e de mundo), que ora enfatizam o fazer, ora o exprimir, ora a forma, como elemento definidor da produção artística. Sobre esses elementos foram construídos os diferentes paradigmas sobre a arte, várias maneiras de conceber a arte e a função que desempenha na educação. De tal modo, que os pressupostos filosóficos e metodológicos na arte-educação passaram por algumas transformações e várias tendências influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte, acompanhando as variações conhecidas pelo próprio conceito de arte.

Nesta oportunidade, porém, nos limitaremos a anotar três tendências principais, a tradicional, a renovada e reflexiva (emergente ou crítica), como são identificadas práticas educativas, sustentadas em pressupostos filosóficos, ideológicos, históricos e políticos específicos, bem como em concepções de homem dissonantes. A eleição dessas três tendências se justifica pela contemporaneidade de que se revestem. Contemporaneidade revelada pela coexistência explícita na realidade educacional brasileira.

A tendência tradicional encontra-se vinculada filosofia idealista liberal e reflete-se numa prática do ensino da arte descomprometida com a história e com os fundamentos epistemológicos do conhecimento artístico e foi oficializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971, que enfatizou o "espontaneísmo" preconizando a arte como mera atividade e o domínio das linguagens (artes plásticas, música e teatro) pelo mesmo professor, fiel ao ideário liberalista de negar o acesso indistinto

ao conhecimento. Na escola, a tendência tradicional se consubstanciou numa abordagem não crítica da educação e da arte, em particular. Nesse sentido, as práticas se realizavam no sentido de privilegiar o ensino e o domínio de técnicas por meio da utilização de modelos a serem reproduzidos ou a expressão individual, sob a égide dos pressupostos teóricos da Escola Nova. De tal forma que, o Movimento Escolinhas de Arte (1948), considerado um dos precursores do novo modelo, enfatizou suas práticas na arte como expressão, na valorização do fazer individual, em consonância com essa proposta.

Contudo, nenhuma dessas tendências valorizou a construção crítica/reflexiva do ensino da arte. Antes de adentrarmos à próxima corrente pedagógica, convém reafirmar que a disposição aqui apresentada não significa que a história da arte-educação no Brasil tenha se definido tão claramente, de modo linear em seus fundamentos e pressupostos teóricos. Tanto que a legislação educacional brasileira de 1971 se posicionou em sentido contrário às reflexões de arte-educadores que se articulavam e vislumbravam a relevância merecida para o ensino da arte. Foi nesse sentido e contexto que se deu a criação da Associação de Arte – Educadores do Brasil (1982) e da Federação dos Arte-Educadores do Brasil (1987), no sentido de consolidar uma visão mais integradora e abrangente da arte – educação e sua função social.

A articulação crítica dos professores e o momento de abertura política vivido pelo Brasil a partir da década de 80 possibilitaram o surgimento do terceiro modelo ou tendência ao qual nos referimos: o modelo crítico/reflexivo, passando pelo pensamento sócio-construtivista de Vygotsky, no qual o aluno passou a ser compreendido como um ser histórico e social, dotado de um tipo de conhecimento (senso comum), cabendo a escola a função de mediar o seu acesso a formas mais críticas, criativas e elaboradas de conhecimento. Trazidas para o âmbito da arte – educação, esses pressupostos se consubstanciaram na ruptura com o modelo tecnicista, reprodutivista e individualista, incluindo o ensino de arte na perspectiva interdisciplinar, inserindo a arte como uma dimensão do conhecimento e formação humanos. O princípio básico do paradigma crítico/reflexivo é que a arte se constitui em forma de produção humana que não se esgota num único sentido ou função. Assim sendo, as práticas pedagógicas não devem estar impregnadas de visões reducionistas, como afirma apropriadamente Fusari & Ferraz (1992:99):

A arte é uma das mais inquietantes e eloqüentes produções do homem. Arte como técnica, lazer, processo intuitivo e criativo, genialidade, intelectualidade, comunicação, expressão, transformação são variantes do conhecimento em arte que fazem parte de nosso universo conceitual, ligado à visão de mundo e à expressão da humanidade.

O atual contexto ainda se apresenta em descompasso com as reflexões teóricas sobre a arte-educação. Dito de outro modo: a preocupação com os fundamentos que embasam o ensino da arte e a valorização da relevância que ocupa na educação dos sujeitos/cidadãos ainda não predomina na formação de boa parte de professores e professoras em nosso país. Assim como ainda são frágeis, em termos quantitativos, as pesquisas, os esforços na construção de conhecimento para uma prática pedagógica coerente, estruturada, envolvendo a importância da arte no desenvolvimento e formação dos sujeitos em suas dimensões criativa, histórica e social.

O paradigma crítico/reflexivo parte, portanto, de uma concepção integral do homem, compreendido como racional e sensível, inacabado, um ser social e político, que se relaciona com outros homens e se constrói nessas relações, um ser singular e coletivo; que interpreta o mundo; que emprega sentido ao que vivencia, ser dotado de corpo, razão, emoção e espiritualidade (FREIRE, 2004 & CHARLOT, 2000). Para o modelo crítico/reflexivo, a educação se constitui num processo pelo qual o sujeito se constrói e a arte se coloca como uma forma de produção social que lhe é inerente, uma linguagem construída pelo ser, que é humano e histórico, modo construído de comunicação com o mundo, que pode ser aprendido, capaz de promover transformações. Assim, a arte demanda espaço em todos os níveis e modalidades de ensino, devido ao seu potencial transformador.

A arte – educação é, podemos dizer, um conceito recente no contexto educacional brasileiro. E o princípio que o sustenta “é ver a arte não apenas como uma das metas da educação, mas sim como seu próprio processo, que é considerado criador” (Ferraz & Fusari, 1993).

A Concepção da Arte: o conhecimento artístico

Sobre a arte como conhecimento, Ianni (2001:12) afirma com propriedade que:

A arte, a ciência e a filosofia podem ser vistas como formas de ‘conhecimento’ e ao mesmo tempo como formas de ‘encantamento’. Tudo sobre o que se debruçam realidades ou imaginárias, fragmentos ou plenitudes do presente, do passado ou do futuro, adquire outras e novas significações; esclarece, obscurece ou resplandece. Cada uma a seu modo, tanto clarificam meandros e situações, impasses e perspectivas ou modos de ser e fantasias, quanto apontam tendências, imaginam possibilidades, inventam horizontes. Sim, as linguagens artísticas, científicas e filosóficas podem ser vistas como narrativas de distintas modalidades e potencialidades, com as quais se elucidam, compreendem ou explicam situações e eventos, impasses e crises, transformações e retrocessos, desencontros e tendências, possibilidades e impossibilidades envolvendo indivíduos e coletividades, povos e nações,

culturas e civilizações.

Arte envolve a construção de linguagem, modo singular de reflexão humana, onde interagem o racional e o sensível. O elemento racional existente no processo de produção artística afirma o seu valor cognitivo. Arte, portanto, é conhecimento, pois no fazer artístico estão presentes processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, dedução, generalização, dedução, indução e esquematização (CASTANHO, 1982).

Por sua vez, o processo criativo, enquanto materialização do fazer, constitui-se em pura intencionalidade. Assim, insere-se num processo mais amplo que revela o universo de cada ser, seu olhar, sua visão de mundo, num contexto de interação social, referindo-se a um registro geral de acontecimentos e envolve a interioridade e a contemplação, desencadeando a atribuição de significados, carregando consigo as potencialidades cognitivas. Na produção artística revela-se o esforço de explicitar a idéia, o pensamento e a visão. É a representação simbólica da realidade, do mundo interior e exterior. Sob esse olhar, a arte se constitui num sistema de representações, construtora de símbolos, que envolvem processos psicológicos e intelectuais, que propiciam o desvelar da cultura e o acesso a ela, a um modo de saber e de construir conhecimento. São esses fundamentos que sustentam a função da arte, diante das necessidades educacionais contemporâneas.

Conforme já assinalamos, o processo de produção artística é em si um processo de conhecimento, visto que compreende uma série de ações/operações conectadas ao sujeito, que compreende, relaciona, ordena, classifica, transforma e cria. O sujeito participa ativamente desse processo, percebe a realidade, sua capacidade de transformar, inovar. A criação, portanto, implica em aprendizagem e a arte, como assinala Meira (2003:122), tem o desafio de transformar e "a pretensão de capturar a vida onde ela se esconde ou se camufla para o olhar, mesmo nas coisas banais e simples". De tal forma, que as propostas de ensinar a arte, inseridas numa filosofia da criação, demandam relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um. Enfim, compreende o sujeito como ser cultural, histórico e social dotado de percepções estéticas.

Sob a perspectiva de linguagem que implica em leitura, a produção artística compreende várias categorias de expressão, onde a construção de qualquer uma delas necessita do conhecimento de elementos que a compõem. O conhecimento da linguagem visual, por exemplo, assume fundamental importância quando se reconhece que vivemos na "civilização da imagem", conforme assinala Durand (apud MEIRA, 2003:40), e partir daí, necessário para a formação integral das pessoas e sua socialização em forma de inclusão do cidadão.

Ao produzir artisticamente, ao ler e compor, o sujeito articula e estrutura o sentir e o pensar. Nesse processo acontece a organização e a ordenação do pensamento, a significação (representação), a construção de imagem, a expressão da história pessoal e social do sujeito, pois compreendemos que o ensino de arte é resultado da articulação entre o fazer, o conhecer, o exprimir e o criar. (Bueno, 2002). Desse modo, tomando cada sujeito em sua unicidade, inserido num pluralismo cultural, temos que as histórias de vida são únicas e, portanto, são diversas as possibilidades de construção das expressões.

A arte está além da intuição, situa-se como reveladora de "um sentido das coisas", que faz com que "um particular fale de modo novo e inesperado, ensina uma nova maneira de olhar e ver a realidade". Olhares que são reveladores "sobretudo porque são construtivos, como o olho do pintor, cujo ver já é um pintar e para quem contemplar se prolonga no fazer." (Pareyson, 1984:31).

Sobre a função e o limite da arte-educação

Sobre a função da arte, Aragão (2002:40) pondera que "é formar o conhecedor, fruidor/leitor e decodificador da imagem, seja arte ou não". Dessa assertiva podemos concluir que uma das funções da arte é contribuir no processo de construção do conhecimento integral do sujeito, por meio da construção de habilidades e olhares que permitam apreciar, ler, compreender a obra. Isto porque, a concebemos como expressão, por excelência, da subjetividade. Expressão que possibilita múltiplas leituras, onde o processo de produção transita entre o sensível e o racional. E do movimento dialético entre o racional e o sensível se origina seu potencial transformador na medida em que fornece elementos para compreender a produção artística a partir de seu contexto histórico, social e político, com a presença da sensibilidade. Em outras palavras: a arte, o processo de produção, a linguagem e a expressão artística, aproximam o sujeito de outros modos de olhar o mundo, a partir de seu próprio olhar/fazer/exprimir/conhecer, possibilitando a convivência entre sujeitos heterogêneos e multiculturais.

Entretanto, não é possível falar sobre a função do ensino da arte dissociada da reflexão sobre o papel do arte-educador. Com peculiar transparência e propriedade, Barbosa (1975:90) aconselha "que antes de ser preparado para explicar a importância da Arte na Educação, o professor deverá estar preparado para entender e explicar a função da arte para o indivíduo e para a sociedade". E propriamente sobre o papel de arte-educador, Barbosa (1998:15) afirma, dando os contornos da necessária formação crítica, em decorrência da responsabilidade social que lhe cabe:

Todas as classes têm direito de acesso aos códigos da cultura erudita porque esses são códigos dominantes – os códigos do poder. É necessário conhecê-los, ser versado neles, mas tais códigos continuarão a ser um conhecimento exterior a não ser que o indivíduo tenha dominado as referências culturais da própria classe social, a porta de entrada para assimilação do "outro". A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais.

O arte-educador, portanto, deve estar comprometido com a ruptura do modelo elitista e erudito ampliando sua formação, de modo a poder ampliar também as possibilidades de acesso e a percepção estética de seus alunos, para que compreendam a arte como expressão humana, apreendendo-as a partir de seu entorno como sujeito também histórico, social e político e assim compreender a cultura popular e a erudita e os aspectos hegemônicos que as definem, num mundo multicultural. Do arte-educador espera-se o compromisso com a mudança de olhar, a ousadia, a articulação entre o seu fazer pedagógico reflexivo e sua vivência cotidiana na escola, além é claro da formação continuada, no sentido relacionar teoria e prática.

Considerações finais

As transformações do conceito de arte repercutiram no contexto educacional de tal modo que atualmente o significado das obras de arte está inserido no âmbito da significação que assume para o sujeito seja como leitor ou como sujeito da produção artística. Como leitor, a ênfase está na percepção estética, no processo de conhecer e interpretar a obra, enquanto produção social e cultural. Como sujeito de produção artística, do fazer artístico, a ênfase está presente nos processos mentais de raciocínio, memória, imaginação, abstração, comparação, dedução, generalização, dedução, indução e esquematização.

Desse modo, o ensino da arte e a função que desempenha na educação estão implicados com a análise crítica da educação, tendo em conta o papel que desempenha na formação sujeito. Insere-se, portanto, no contexto da transição paradigmática vivenciada pela educação e pela escola. Nessa perspectiva, compreendemos que a arte tem uma função a desempenhar no ensino e está comprometida com outra visão de mundo e de homem, que não aquela consubstanciada pelo modelo newtoniano-cartesiano, presa ao realismo materialista para o qual a realidade é constituída de objetos, independentes dos sujeitos que os produzem e o conhecem. A função da arte está além da visão racionalista, dualista e mecanicista do mundo. A proposta educativa do ensino de arte está implicada com o ser humano, inacabado, inconcluso, em construção nas relações com outros seres humanos; que dá sentido ao mundo e as experiências que vivencia; que constrói seu modo de ser pelo aprendizado; um ser composto de matéria, razão, emoção e alma. Essa concepção abrangente, heurística do ser humano contempla a valorização de outras formas de conhecimento, como o artístico. Vislumbramos sua atuação no sentido da humanização das relações sociais e da formação integral do cidadão. Compreendemos a arte como uma área do saber, importante para a construção integral do sujeito, que não deve ser relegada ao papel de mero acessório.

Com efeito, a arte transita entre o racional e o sensível e desse modo propicia o desenvolvimento da percepção estética e daí decorre seu atributo de favorecer o relacionamento criativo com outras áreas do saber, mas isso de modo algum a coloca em posição de inferioridade ou de mero apêndice. Isto porque o fazer artístico implica numa série ordenada de processos mentais, que liga a criatividade e o conhecimento como processos indissociáveis. Assim, o conhecimento da arte amplia a concepção do mundo.

Não vemos, portanto, a arte descolada da produção social e da vida humana, embora seu sentido ainda seja buscado como conhecimento teórico e sistematizado construído, o que somente acontecerá a partir de um olhar desencadeador, uma leitura crítica do mundo, que permitirá identificar as bases e fundamentos sobre os quais se assentam a escola, ensino e as políticas públicas, assim como as outras dimensões em que se organiza a sociedade. A análise crítica é fundamental diante da necessidade de promover mudanças sociais profundas na escola, quando se almeja práticas e processos escolares humanizados e equitativos.

A visão homogeneizada do trabalho e das pessoas, de que todos aprendem de modo igual e no mesmo ritmo, perdendo a noção do singular, quando a condição humana é plural. A arte contempla essa pluralidade e na educação especial não é diferente. Desse modo, entendemos que a educação é estar em busca de algo diferente (novo) para a transformação e transposição de algo já existente e criação do inexistente, pois "a educação é alteração, ou ela não é absolutamente nada" (Ardoino apud Barbosa, 2004:17. Sob este enfoque, educação e arte comungam, pois na arte o processo de criação move o fazer, o conhecer e o exprimir, enquanto a arte (fazer, conhecer, exprimir) envolve o sujeito histórico, social, cultural enredado no simbólico, ser de linguagem, conduzido pela expressão.

A arte, então, permite ao homem demonstrar como vê e como se vê no mundo. Permite que outros conheçam essa relação. Nesse sentido, a arte propicia a inteiração dos deficientes, integrando-os num processo de desenvolvimento por meio do fazer, sem levar em conta os aspectos patológicos ou orgânicos. Não enfatiza os déficits, as deficiências, mas capacidades e possibilidades reais num processo mental e sensível de compreensão, abstração, planejamento, elaboração, relações e associações, que

resulta na produção e criação artística.

A produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diversidade, propiciando a inclusão social, compreendida como abandono, paradigma da igualdade e da transformação da diversidade em singularidade, de ruptura com a hierarquia, com a classificação segregacionista dos níveis cognitivos e demais deficiências, que busca não o tratamento especial, mas o singular e criativo. Nesse sentido, representam a possibilidade ilimitada de percepções do mundo e podem fugir ao sistemático, ao convencional, ao normal, ao modelo instituído, pois o que faz a diferença é o olhar que se tem para a diversidade.

Desse modo, a experiência artística é um exercício de sensibilidade, onde as vivências têm significados e conteúdos e pode ser estimulada por meio de práticas pedagógicas, que se constroem com as interações entre o fazer, conhecer e exprimir, o processo de criação e as concepções de linguagem. Essa ação incorporará uma mudança de olhar, na sua diferença, como sujeito que, interagindo com seus interlocutores, apropria-se de formas de ação organizadas culturalmente, constituindo-se sujeito de seu próprio desenvolvimento, capaz de utilizar-se da arte para tal e assim atribuindo-lhe seu real papel.

Referências

- ARAGÃO, M. C. F. e. Contextualizando a arte na escola para todos. Revista Integração. Brasília, Ano 4, n. 24, 2002.
- BARBOSA, A. M. Tópicos utópicos. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- _____. (Org.). Arte-Educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Teoria e prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, J. G. O pensamento plural e a instituição do outro. Revista Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, SP, ano 7, n. 9, jan. jun. 2004.
- BAKTHIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BUENO, R. P. P. A arte na diferença: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2002.
- CASTANHO, M. E. L. M. Arte-Educação e intelectualidade da Arte. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Pontífice Universidade Católica/PUC - Campinas, SP, 1982.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. 2000.
- DUARTE JUNIOR, J. F. Fundamentos estéticos da educação. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- DUFRENE, M. Estética e Filosofia. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- ECO, U. A definição da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FRANGIE, L. B. P. Por que se esconde a violeta? São Paulo: Annablume, 1995.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. 29. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FUSARI, M. F. R. FERRAZ, M. H. C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
- GARDNER, H. Arte e desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- IANNI, O. Cartografia da humanidade. São Paulo: Folha de São Paulo, 2001.
- LOUREIRO, J. de J. P. A Estética de uma ética sem barreiras. Educação, arte, inclusão. Caderno de Textos 3. Programa de Arte sem Barreira/FUNARTE, Rio de Janeiro: ano 2, n. 3, p. 13-19, 2003.
- MARTINS, M. C. et al. Didática do ensino de Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.
- MATURANA, H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MEIRA, M. Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- OSTROWER, F. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PAREYSON, L. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- SANTAELLA, L. Arte e cultura: equívocos do elitismo. São Paulo: Cortez, 1995.
- VARELA, F. et al. The embodied mind – cognitive science and human experience. Cambridge: The MIT Press, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
-

Correspondência

Roberta Puccetti - Rua Alberto Machi, 40 apt. 32 bloco C - Campinas - SP- 13094-521
E-mail: robertapuccetti@yahoo.com.br
