

ISBN: 978-85-87191-12-0

VISUALIDADE E EDUCAÇÃO

Raimundo Martins (Org.)

Grupo de Pesquisa – Educação e Cultura Visual
PPG-CV/UFG – IdA/UNB – PPGA/UNESP

Funape

2008

Universidade Federal de Goiás

Reitor: Prof. Dr. Edward Madureira Brasil

Vice-reitor: Prof. Dr. Benedito Ferreira Marques

Pró-reitora de Pesquisa: Profa. Dra. Divina das Dores de Paula Cardoso

Faculdade de Artes Visuais

Direção: Prof. Dr. Luís Edegar de Oliveira Costa

Vice-direção: Profa. Dra. Miriam Costa Manso Moreira de Mendonça

Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual – Mestrado

Coordenação: Profa. Dra. Alice Fátima Martins

Sub-coordenação: Prof. Dr. José César Teatini de Souza Clímaco

Coleção Desenrêdos

Editor: Raimundo Martins

Conselho Editorial: Alice Fátima Martins (UFG), Carlos Zílio (UFRJ), José Afonso de Medeiros (UFPA), Imanol Agirre (Universidad Pública de Navarra - Espanha), Laura Traff (University of Wisconsin, Milwaukee – USA), Marilda Oliveira de Oliveira (UFSM), Ramón Cabrera (Universidad de Habana - Cuba), Rosana Horio Monteiro (UFG), Tomás Tadeu (UFRGS)

Os artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

(GPT/BC/UFG)

V833	Visualidade e educação / Organizado por Raimundo Martins. – Goiânia : FUNAPE, 2008. 163p. : il., color. (Coleção desenrêdos, 3) Grupo de pesquisa – Educação e Cultura Visual. PPG-CV/UFG – IdA/UnB – PPGA/UNESP. Inclui bibliografia. ISBN: 978-85-87191-0 1. Arte [visual] e educação 2. Cultura visual – Pesquisa 3. Arte – Estudo e ensino I. Martins, Raimundo II. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes III. Universidade de Brasília. IV. Universidade Estadual de São Paulo. V.Série. CDU: 7:371.333
------	---

Direitos Reservados para esta edição: Núcleo Editorial – FAV/UFG

Capa: Belidson Dias (concepção)

Projeto gráfico e editoração: Carla de Abreu

Faculdade de Artes Visuais – UFG – Secretaria de Pós-Graduação

Campus II, Setor Samambaia. Caixa Postal 131. 74001-970, Goiânia-GO-Brasil.

Tel.: (62) 3521-1440. Fax: (62) 3521-1361

www.fav.ufg.br/culturavisual/

SUMÁRIO

Sobre esta publicação 5

Raimundo Martins

PARTE I

Temporalidades e Posicionamentos da Cultura Visual no Ensino de Artes no Brasil e nos Estados Unidos – Leituras Regionais

Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos 11

Kevin M. Tavin

Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos 25

Raimundo Martins

Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da cultura visual 37

Belidson Dias

PARTE II

Cultura Visual: Signos, Representação e Sentido

Representação, significado e cultura visual: figuras irlandesas de Sheela-Na-Gig 57

Deborah L. Smith-Shank

Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu quero aprender... 71

Irene Tourinho

Novos e velhos tremores: o ensino de artes visuais na modalidade EAD 87

Leda Guimarães e Teresinha Losada

PARTE III

Locais de Conflito da Cultura Visual no Ensino de Artes Praticada Hoje no Brasil e seu Impacto para a Inovação de Pedagogias

Conflitos e acordos de cooperação nos trânsitos das visualidades na educação escolar 97

Alice Fátima Martins

O olhar enquadrado e outros locais de conflito na cultura visual contemporânea 109

Laura Maria Coutinho

A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes 117

Marilda Oliveira de Oliveira e Vanessa Freitag

PARTE IV

Visualidade: Cognição, Sentido e suas Tecnologias no Ensino de Artes

O desafio da licenciatura em artes visuais no sistema universidade aberta do Brasil – por uma educação SEM distâncias!!! 133

Thérèse Hoffman Gatti

Reconfigurações estéticas virtuais na transarte 147

Lucio Teles

Estética transhumanista 155

Suzete Venturelli

Sobre esta publicação

Na última década tem sido crescente e flagrante a inquietação com questões da cultura e, especificamente, com temas e tópicos que ressaltam as múltiplas dimensões da visualidade, sua importância na constituição de identidades e subjetividades, mas, sobretudo, sua influência como elemento que pode operar mudanças e transformações plasmando modos de ver, sentir e pensar. Em contextos diversificados, constituídos pela constante expansão do conceito de cultura, somos freqüentemente surpreendidos por visualidades que ganham espaço e intensificam sua importância instalando-nos em ambientes cambiantes, territórios visuais desconhecidos.

Esses territórios desconhecidos que compõem a paisagem da cultura contemporânea nos impelem a estudar e analisar os modos como a visualidade opera na produção de identidades, na formação de sujeitos, na configuração de subjetividades e, principalmente, nas práticas pedagógicas que desenham a cultura visual nos dias de hoje. Um mundo excitante, volátil, que se revela nas modalidades real e virtual propulsado por imagens e visualidades que se deslocam no tempo e no espaço mobilizando experiências e desejos. Mundo instável, cheio de mistérios e mutações que solicitam rupturas simbólicas, demandam contravenções epistemológicas e exigem constante reinvenção das nossas práticas de ver e pensar como estudantes, docentes e pesquisadores. Um lado positivo dessa instabilidade e insegurança é um afrouxamento de certezas e convicções, deixando-nos mais flexíveis e abertos para ouvir, dialogar e aceitar diferentes interpretações, outras versões e explicações do mundo, ajudando-nos a reconhecer que as evidências, análises e teorizações que construímos são sempre provisórias. Esta parece ser uma

contribuição marcante da pós-modernidade: deixar-nos perplexos e fazer-nos refletir sobre nossas limitações e fragilidades ao projetar no trabalho da pesquisa nossa própria condição de dúvida e incerteza, impelindo-nos a explorar novos modos de pensar imagens e visualidade.

Ancorados nessas idéias e na expectativa de implementar um espaço qualificado para a crítica e o debate, para aprofundar e diversificar temas e questões da cultura visual, o I Colóquio Internacional Visualidade e Educação, realizado em novembro de 2007, reuniu pesquisadores brasileiros e estrangeiros que apresentaram e discutiram trabalhos com ênfase na articulação entre visualidade e educação. Promovido pelo Grupo de Pesquisa Educação e Cultura Visual do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás e pelo Instituto de Artes da Universidade de Brasília, o colóquio colocou em perspectiva pesquisas e trabalhos desse campo de estudo com o objetivo de pluralizar as discussões, privilegiar diferentes abordagens e pontos de vista e, principalmente, discutir suas dissensões teóricas e práticas.

Os textos ora publicados neste livro são fruto de pesquisas recentes e em andamento que têm como foco conexões entre visualidade e educação examinadas a partir de vertentes teóricas contemporâneas que contribuem para estudos e projetos no campo da cultura visual. Esses trabalhos desenvolvem análises e discussões com o intuito de destacar a centralidade da visualidade nas sociedades contemporâneas, seus múltiplos usos e manuseios, suas produções e, especialmente, suas consequências para a educação que se processa em espaços internos e externos às instituições universitárias, ou seja, em programas de pós-graduação, em cursos de graduação, no ensino básico e em espaços diversificados de educação não formal e informal.

Assim, ao reunir os textos das mesas-redondas e debates que tiveram lugar durante o I Colóquio Internacional Visualidade e Educação, esta publicação tem a pretensão de possibilitar diálogos e reflexões sobre seus temas e diferentes nuances, sobre conflitos e divergências que, gerando tensão, mobilizam idéias e interesses que fizeram o colóquio mais rico e produtivo. Esta publicação tem, ainda, a pretensão de estimular

o exercício contínuo de uma crítica das práticas do ver e da visualidade, enfatizando a necessidade e a importância de manter sob constante suspeita não apenas nossos objetos de estudo, mas, também, nossas interpretações e teorizações, nossas explicações e discursos sobre os eventos visuais que nos cercam, nos interpelam e nos constituem.

Organizado em quatro partes, de acordo com a programação do colóquio, este livro apresenta, na Parte I – Temporalidades e Posicionamentos da Cultura Visual no Ensino de Artes no Brasil e nos Estados Unidos: Leituras Regionais – os textos de Kevin Tavin, da Ohio State University (EUA), Raimundo Martins, da Universidade Federal de Goiás e Belidson Dias, da Universidade de Brasília. Os trabalhos que constituem a Parte II – Cultura Visual: Signos, Representação e Sentido – são de Deborah L. Smith-Shank, da Northern Illinois University (EUA), Irene Tourinho, da Universidade Federal de Goiás, e Leda Guimarães e Teresinha Losada, da Universidade Federal de Goiás e Universidade de Brasília, respectivamente. Locais de Conflito da Cultura Visual no Ensino de Artes Praticada Hoje no Brasil e seu Impacto para a Inovação de Pedagogias – tema da Parte III, apresenta os trabalhos de Alice Fátima Martins, da Universidade Federal de Goiás, Laura Coutinho, da Universidade de Brasília, e Marilda Oliveira e Vanessa Freitag, ambas da Universidade Federal de Santa Maria, RS. Na Parte IV, Visualidade: Cognição, Sentido e suas Tecnologias no Ensino de Artes – estão os textos de Thérèse Hoffman, Lucio Teles e Suzete Venturilli, docentes da Universidade de Brasília.

Estes temas propiciaram espaço para o exercício de análises críticas sobre questões da visualidade combinando teoria com prática política, cultural e educacional. Contribuíram, também, para mostrar e compartilhar projetos e pesquisas que articulam a relação entre visualidade e educação aproximando pesquisadores que participam desse debate emergente que vincula a cultura visual à teoria social contemporânea.

Resultado de um esforço coletivo, este livro revela o compromisso e a dedicação de colegas no Brasil e no exterior que, além de participar do colóquio apresentando suas pesquisas, prepararam, traduziram e revisaram os textos tornando-os acessíveis aos docentes, pesquisadores e

estudantes da área. Revela, também, o compromisso e apoio de instituições universitárias que através de suporte financeiro possibilitaram a realização do colóquio e esta publicação.

Trazemos a público nosso agradecimento a Dra. Patricia Sthur, chefe do Departamento de Arte Educação da Ohio State University que, por meio de convênio com a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, concretizou a participação dos professores Kevin Tavin e Deborah Smith-Shank no colóquio. Nosso agradecimento se dirige, também, ao Departamento de Artes Visuais do Instituto de Arte, ao Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação e a Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC) da Universidade de Brasília, instituição anfitriã do colóquio. De maneira especial agradecemos a direção da Faculdade de Artes Visuais e a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás que possibilitaram a publicação deste livro.

Goiânia, março de 2008.

Raimundo Martins

Organizador



PARTE I

Temporalidades e
Posicionamentos
da Cultura Visual no
Ensino de Artes no
Brasil e nos Estados
Unidos – Leituras
Regionais

Antecedentes críticos da cultura visual na arte educação nos Estados Unidos

Kevin M. Tavin

Há mais de quarenta anos Vincent Lanier, arte educador norte americano, observou que “um exame da literatura de arte educação revela várias novas e novas colorações de velhas idéias que em suas concepções do processo e função da arte educação descrevem a direção do movimento na área” (1961, p. 5). Embora Lanier estivesse descrevendo outros movimentos da arte educação nos Estados Unidos, suas palavras ajudam a traçar a recente mudança da cultura visual para um novo movimento informado por idéias do passado, com diferenças substanciais entre antigas teorias e práticas. Por um lado, a cultura visual é uma idéia nova, em parte, por causa do atual inventário de imagens e tecnologias associadas à cultura virtual global, das novas relações entre seres humanos e suas experiências como sujeitos em rede e dos novos níveis de teorização sobre a visualidade (FREEDMAN & STUHR, 2004). Por outro lado, a cultura visual é uma velha idéia pintada com tintas novas, em parte por causa de trabalhos anteriores na arte educação dos EUA tratando a relação entre cultura popular, novas mídias e a teoria social (CHAPMAN, 1967; HOBBS, 1977; JAGODZINSKI, 1981; LANIER, 1966a; MCFEE, 1961).

Este texto tem seu foco no trabalho de quatro arte educadores norte americanos: Vincent Lanier, June King McFee, Laura Chapman e Brent e Marjory Wilson. Cada um deles desafiou professores a reconsiderarem suas presunções básicas sobre arte, infância e cultura, articulou a necessidade de sermos mais inclusivos e democráticos através de intervenções e reformas pedagógicas. Todos concordaram com a necessi-

dade de romper a estabilidade confortável de ignorar a cultura popular nas aulas de arte.

Vincent Lanier: o estudo da cultura popular para a revolução social

Lanier foi um dos primeiros e mais ardentes advogados da inclusão da cultura popular na arte educação nos EUA como um meio para mudança social. Em 1957, Lanier comentou que, “Poucos de nós, mesmo hoje, abraçam sinceramente a arte educação como instrumento para implementar mudança social” (p. 27). Lanier compreendia que professores de arte no ensino fundamental e médio não eram formadores de artistas e “em nosso ensino médio público, a grande maioria das classes de arte são de natureza terminal” (p. 27). Por esta razão, argumentava, arte educadores deveriam se deslocar para além das estreitas fronteiras da “arte erudita” e da produção artística em busca do pensamento crítico e de uma compreensão cultural.

Em 1966, Lanier aguçou sua crítica sobre a preocupação da arte educação com a arte erudita argumentando que alguns professores inculcam nos alunos um “padrão de gosto formulado para adultos” (1966a, p. 76). Lanier acreditava que “nossos estudantes, em geral, não atuam nas belas artes do modo como professores de arte as definem” (p. 77). Ele via a divisão entre as concepções de arte dos professores e o interesse dos estudantes por “rock n’ roll, gibis, filmes de festa em praias, programas de televisão, passos de dança com nomes exóticos, e ídolos de cabelos compridos” (p. 77) como uma parede artificial. Lanier se insurgiu contra os arte educadores propondo que parassem suas tentativas de arrastar os jovens para o outro lado do que chamava o “Muro de Berlin” (p. 77) e, ao invés disso, se unissem aos jovens no lado do muro em que estavam. Embora fosse otimista, Lanier reconhecia que a maioria dos arte educadores “raramente enfrentam a incontestável ubiqüidade da arte popular. É como se esse fato desagradável não devesse ser mencionado, como se a falta de reconhecimento pudesse de algum modo apagar sua existência” (1966a, p. 80).

Em 1969, Lanier declarou que “quase tudo que fazemos no momento ensinando arte nas escolas de ensino médio é inútil... as aulas de arte são áridas e sem sentido para a maior parte dos nossos jovens” (pp. 314-315). Ele usou essa declaração para argumentar a favor de um “novo currículo que seja significativo e relevante para os alunos” (p. 314), direcionado para uma reconstrução da sociedade. Lanier convocou essa “revolução social” através do estudo de “filmes, televisão, da fotografia em revistas populares, do design gráfico em propagandas e embalagens, design de roupas e design de interiores de lugares públicos” (1969, p. 315). Lanier acreditava que o conteúdo devia abordar a vida cotidiana e questões sociais:

Ao escolher estudar [formas da cultura popular] que lidam com questões sociais controversas e ao encorajar os alunos a explorarem tais questões ao fazerem [seus próprios trabalhos], o professor de arte estará tornando a sala de aula relevante para a vida dos estudantes (p. 316).

Isso não significava que todos os estudantes devem chegar a uma interpretação pré-determinada pelo professor. Lanier (1969) esclarecia que “a intenção não é pregar para os jovens como eles devem se comportar em diferentes contextos, mas desenvolver coletivamente novas maneiras de fazer nossa sociedade atuante e justa” (p. 316).

Durante as décadas de 70 e 80, Lanier continuou propondo o estudo da cultura popular para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Em 1972, ele escreveu que “O cinema, em particular, é um meio curiosamente potente para confrontar e investigar os problemas básicos dos humanos da nação e do mundo: guerra, raça, pobreza, sexo, e drogas” (p. 19). Através do estudo da cultura popular, os estudantes podem construir

uma consciência crítica em relação às forças sociais que oprimem nossas vidas, confinam nosso crescimento e corrompem nossos sonhos, e uma consciência adicional sobre o que podemos fazer para combatê-las (LANIER, 1976, p. 23).

No final dos anos 80 ele continuou argumentando que existe um vácuo moral na arte educação através do “estrangulamento da auto-expressão, da criatividade, e outros propósitos desenvolvimentalistas” (LANIER, 1986, p. 5).

June King McFee: o estudo de espaços cotidianos para o significado cultural

June King McFee é uma das mais influentes arte educadoras nos EUA na luta pela reconstrução social e a democratização da arte (ANDERSON, 2003). Evidente nos seus primeiros trabalhos, McFee (1954) considerava arte um termo inclusivo: “A arte não é uma entidade separada da vida. A arte é parte da vida” (p. 79). Ela acreditava que “arte é tudo, do papel de embrulho de pão à pintura não-objetiva, de uma chaleira a um arranha-céu” (McFEE, 1961, p. 19). Em 1961, McFee afirmou que

Considerando o impacto da televisão, dos filmes e de todas os outros meios visuais de aprendizagem sobre a cultura, parece importante que as crianças percebam que todo esse aprendizado visual está acontecendo de modo que elas podem aprender a ser, discriminando o que elas aceitam. . . A análise crítica é necessária se uma versão realista, ao invés de uma visão exagerada da nossa cultura deva ser mantida (1961, p. 23).

Em 1968, McFee listou alguns objetos e imagens da cultura popular e da cultura de massa que os estudantes deveriam avaliar criticamente: “Propaganda, design de embalagem, layout de publicações, roupas e jóias, mobiliário e acessórios domésticos, motéis, drive-ins, centros de entretenimento, moradia, prédios comerciais, avenidas principais e cidades” (p. 1). Seu registro de espaços aponta para a área de conteúdo expandido da cultura visual na arte educação hoje (FREEDMAN, 2003; SMITH-SHANK, 2004; TAVIN, 2000; WILSON, 2003).

McFee explorou a relação entre responsabilidade social e visual e as dimensões físicas do meio-ambiente através de um estudo, em 1971,

com alunos da 3ª série de seis cidades diferentes. Alunos de baixa e média renda articularam características positivas e negativas de suas cidades através de respostas visuais, verbais, e escritas. McFee concluiu, pelos resultados, que “estudar o meio-ambiente sem a inclusão de preocupações sociais, ou preocupações sociais sem a inclusão da consciência do meio não ajudará . . . as crianças devem se tornar preparadas para lidar com os problemas da cidade” (p. 63).

Durante os anos 70, McFee continuou a enfatizar as relações entre decisões econômicas, políticas e as assim-chamadas decisões estéticas em relação à cultura popular e ao meio-ambiente (MCFEE, 1974, 1975). McFee desafiou arte educadores a ensinar “habilidades e aptidões necessárias para a solução de problemas . . . habilidade política para mudar as leis . . . uma consciência crítica do design e sensibilidade às mensagens de objetos de design” (1978, p. 12). Além disso, McFee reivindicou uma formação de professores de arte com “relatos, avaliações e utilização das descobertas de especialistas: ecologistas, artistas, designers, arquitetos, engenheiros, sociólogos, psicólogos, antropólogos e críticos de arte” (1978, p. 12). Esses comentários antecipam aspectos do discurso sobre a transdisciplinaridade na cultura visual (FREEDMAN, 2003; DUNCUM, 2003; TAVIN, 2003).

Laura Chapman: o estudo da arte de massa para uma cidadania esclarecida

Outra arte educadora renomada no contexto norte americano da cultura visual é Laura Chapman, quem, por mais de trinta e cinco anos tem sido consistente ao expressar a necessidade de um aprendizado para os estudantes que se estenda para além das escolas e salas de aula, para a construção de uma cidadania esclarecida em uma sociedade democrática. Em 1967, Chapman argumentava que se a arte educação não é capaz de mudar, “de se abrir à novas interpretações de nossos papéis e do caráter cambiante da audiência... corremos o risco de sermos seduzidos pelo eco de nossas próprias vozes em um teatro sem audiência” (p. 20).

Assim como Lanier, Chapman desafiou arte educadores a modificarem suas perspectivas sobre conteúdo, em parte, como resposta às condições materiais da vida no final dos anos 60. Chapman (1967) afirmou que “Talvez nós até precisemos do tratamento de choque de demonstrações massivas, marchas, e ‘guerra’ à pobreza para tomarmos consciência das questões sociais cruciais do nosso tempo” (p. 21).

Em 1970, em colaboração com seus colegas na Universidade Estadual de Ohio, Manuel Barkan e Evan Kern, Chapman escreveu orientações curriculares para a educação (BARKAN, CHAPMAN, & KERN, 1970). Os objetos, imagens, e eventos sugeridos para estudo incluem “propagandas, automóveis, guloseimas, gibis, gráficos de computação, feiras, festas, filmes, funerais, lixões, jardins, rodovias, corridas, refrigerantes, novelas, tipografia e guerra” (pp. 92-95). Assim como McFee, Chapman explorou o papel da cultura popular na sociedade contemporânea ao mesmo tempo em que questionava o esquema de classificação das obras de arte em geral. Em 1978, Chapman declarou que, “Nossa auto-imagem é formada, em parte, através da inter-relação visível com o eu dos outros” (p. 94). Chapman convocou arte educadores a “ensinar as crianças a ‘ler’ o entorno visual como um sistema de comunicação... para além de livros e quadros-negros” (p. 106). “Quando ensinamos as crianças sobre os significados simbólicos dos artefatos – na nossa e em outras culturas – devemos estar dispostos a conversar com elas sobre a vida, não apenas sobre a arte” (p. 99, *italico no original*).

Em 1982, Chapman teorizou sobre os motivos pelos quais professores de arte não são capazes de engajar as crianças em interpretações críticas da cultura popular e da arte de massa. Ela acreditava que

a formação de professores de arte em ateliê e a educação na tradição das belas artes pode muito bem explicar a negligência generalizada... Em poucas escolas ou programas de formação de professores você encontrará um ensino sólido sobre questões estéticas, metafóricas, ou funcional do design gráfico, industrial, ou urbano; da fotografia, televisão e filme... É como se muito da nossa própria cultura visual fosse território alienígena para

os professores de arte – território que eles foram incapazes de entender através de conceitos sobre arte que eles têm aprendido (p. 36) .

A posição de Chapman (similar a de Lanier em 1966) é que muitos arte educadores estão “cegos para o espetáculo que está acontecendo diante de [seus] próprios olhos” (JAGODZINSKI, 1997, p. 183). Chapman ofereceu alternativas para este problema, inclusive a reforma do curso de formação de professores de arte. Por exemplo, ela sugeriu que “na formação educacional dos professores mais atenção deve ser dada às concepções de arte que os jovens adquirem das mídias de massa, dos ambientes das lojas de descontos, e da própria cultura jovem” (CHAPMAN, 1982, p. 96). Revisões recentes de alguns programas de formação de professores de arte estão se voltando para algumas das mesmas questões levantadas por Chapman.

Brent e Marjory Wilson: o estudo dos mundos gráficos das crianças

Em 1977, Brent Wilson e Marjory Wilson apresentaram o campo da arte educação norte americana com sua visão iconoclasta sobre como as crianças aprendem a desenhar, o que desenham, como modificam seu trabalho, os modelos e fenômenos culturais que influenciam suas escolhas gráficas (WILSON & WILSON, 1977). Wilson e Wilson (WILSON, WIEDER & Wilson, 1977) escreveram:

Crianças – todos nós – podem ser controladas por um período de tempo na sala de aula ou em outro lugar, mas quando a liberdade é readquirida, nós fazemos o que bem entendemos. Consideremos quão pouco das baboseiras que usamos para alimentar as crianças nos programas de arte nas escolas é realmente reaproveitado por elas quando podem fazer suas próprias escolhas. Elas escolhem o romance, o drama, o sangue e o trovão que vêem na arte e na mídia (p. 31).

Durante os anos 70 e no início dos anos 80, Wilson e Wilson continuaram a desafiar a arte educação nos Estados Unidos com suas pesquisas sobre influências culturais populares na arte infantil (WILSON & WILSON, 1979, 1981a). Construindo a partir de seu trabalho intercultural, eles demarcaram seus espaços baseados nas teorias de desenvolvimento que prevaleciam na área naquela época:

Devemos dizer abertamente que os relatos de desenvolvimento mais usados não são apenas inadequados e incompletos, mas eles desinformam; realmente, eles tendem a obscurecer mais do que revelar sobre os desenhos infantis. . . É tempo de jogar fora as velhas ferramentas e procurar novas (1981b, p. 5).

Como alguns discursos sobre cultura visual hoje, suas idéias causaram desconforto epistemológico para tradicionalistas da área que estavam apegados à velhos modelos de expressão criativa e estágios de desenvolvimento.

Em meados dos anos 80, Wilson e Wilson estudaram o trabalho de crianças na Austrália, Egito, Finlândia, Japão e nos EUA, usando novas ferramentas para entender seus mundos gráficos (WILSON & WILSON, 1982, 1985, 1987). Através de suas descobertas, eles estavam criando teorias de desenvolvimento da arte infantil mais complexas, contextuais, históricas e influenciadas culturalmente – inclusive compreendendo a influência da cultura popular. Wilson e Wilson afirmaram, “Nós esperamos, de uma vez por todas, ter acabado com a idéia de que crianças pequenas são graficamente virgens” (1982, p. 31). Ao desafiar formas de fundamentalismo educacional artístico e códigos pré-determinados de classificação que estavam seguramente impregnados nas crenças sobre arte, infância, e desenvolvimento humano, Wilson e Wilson apresentaram um diversificado conjunto de ferramentas para uso de futuros arte educadores através do projeto da cultura visual (DUNCUM, 2001; FREEDMAN, 2003; KINDLER, 2003; TAVIN & ANDERSON, 2003; THOMPSON, 2003; TOKU, 2001).

Conclusão

Vincent Lanier, June King McFee, Laura Chapman e Brent e Marjory Wilson são iconoclastas que através de criticismo contínuo e vigilante da área desafiaram paradigmas dominantes e grandes narrativas, descontextualizaram currículos e fronteiras epistemológicas e disciplinares. Individualmente, seus trabalhos focaram o 'mundo' do cotidiano, em parte, como resposta às demandas do mundo fora da sala de aula. Coletivamente, seus trabalhos ajudaram a colocar imagens da cultura popular como objetos legítimos de estudo na arte educação nos EUA.

A mudança para a cultura visual nos EUA hoje é significativamente diferente dos antecedentes do passado. Em parte, o novo movimento se nutre em estudos transdisciplinares e teorias pós-modernas, alguns dos quais eram indisponíveis ou inexistentes algumas décadas atrás. Por exemplo, a cultura visual se embasa em projetos como estudos afro, sociologia crítica, estudos culturais, estudos de filme e mídia, nova história da arte, estudos pós-coloniais, antropologia visual, estudos sobre a mulher e teorias como semiótica crítica, teoria crítica, desconstrução, feminismo, hiper-realidade, crítica literária, fenomenologia, pós-estruturalismo, teoria psicanalítica e teoria queer (ELKINS, 2003; TAVIN, 2003; WALKER & CHAPLIN, 1997).

Ademais, os tópicos e conteúdos da cultura visual abrangem um registro inclusivo de imagens, artefatos, objetos, instrumentos e aparatos assim como a experiência com temas trabalhados e mediados em rede num século XXI globalizado. Assim, hoje o ensino da cultura visual permite um tipo de análise diferente do passado, análises em que se podem utilizar imagens, tecnologias e experiências culturais novas e emergentes que envolvem, por exemplo, cibernética, imagem digital, monitoramento, melhoramento óptico, mapeamento via satélite, simulação, monitoramento de segurança e realidade virtual (DARLEY, 2000).

Enquanto teorias e práticas atuais da cultura visual na arte educação nos EUA não são as mesmas do discurso sobre cultura popular no passado, elas cruzam as velhas idéias. Isso permite que o já-existente e o

novo, o unificado e o particular se juntem para nos ajudar a avançar para o futuro.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, T. Roots, reasons, and structure: Framing visual culture art education. **International Journal of Arts Education**, 1(3), 5-25, 2003.

BARKAN, M., CHAPMAN, L. H., & KERN, E. **Guidelines**: Curriculum development for aesthetic education. Columbus: The Ohio State University/ CEMREL, 1970.

CHAPMAN, L. H. Subject matter for the study of art. **Art Education**, 20(2), 20-22, 1967.

_____. **Approaches to art in education**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

_____. **Instant art, instant culture** - The unspoken policy for American schools. New York: Teachers College Press, 1982.

DARLEY, A. **Visual digital culture**: Surface play and the spectacle in new media genres. New York: Routledge, 2000.

DUNCUM, P. Visual culture: Developments, definitions, and directions for art education. **Studies in Art Education**, 42(2), 101-112, 2001.

_____. The theories and practices of visual culture in art education. **Arts Education Policy Review**, 105(2), 19-25, 2003.

ELKINS, J. **Visual studies**: A skeptical introduction. New York: Routledge, 2003.

FREEDMAN, K. **Teaching visual culture**: Curriculum, aesthetics, and the social life of art. New York: Teachers College Press, 2003.

FREEDMAN, K. & STUHR, P. Curriculum changes for the 21st century: Visual culture in art education. In E. Eisner & M. Day (Eds.), **Handbook of research and policy in art education** (pp. 815-828). Reston, VA: The National Art Education Association, 2004.

HOBBS, J. Is aesthetic education possible? **Art Education**, 30(1), 30-32, 1977.

JAGODZINSKI, J. Aesthetic education reconsidered, or please don't have an aesthetic experience. **Art Education**, 34(3), 26-29, 1981.

_____. **Postmodern dilemmas: Outrageous essays in art & art education.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

KINDLER, A. Visual culture, visual brain, and (art) education. **Studies in Art Education**, 44(3), 290-296, 2003.

LANIER, V. An excess of art. **School Arts**, 57(9), 27-28, 1957.

_____. Hyphenization takes command. **Art Education**, 14(6), 5-8, 1961.

_____. An experimental course in high school art appreciation. In D. Ecker (Ed.), **Improving the teaching of secondary education** (pp. 75-105), Columbus, OH: Ohio State University, 1966. (ERIC Document Reproduction Services No. ED011063).

_____. The teaching of art as social revolution. **Phi Delta Kappan**, 50(6), 314-319, 1969.

_____. Objectives of teaching art. **Art Education**, 25(3), 15-19, 1972.

_____. The unseeing eye: Critical consciousness and the teaching of art. In E. EISNER (Ed.), **The arts, human development, and education** (pp. 19-29). Berkeley: McCutchan, 1976.

_____. The fourth domain: Building a new art curriculum. **Studies in Art Education**, 28(1), 5-10, 1986.

MC FEE, J. K. **A manual for design education at the college level.** Unpublished master's thesis, Central Washington College of Education, Ellensburg, WA, 1954.

_____. **Preparation for art.** San Francisco: Wadsworth Publishing Company, 1961.

_____. Why do we teach art in the public schools? **Studies in Art Education**, 9(2), 1-4, 1968.

_____. Children and cities: An exploratory study of urban-, middle-, and low-income neighborhood children's responses in studying the city. **Studies in Art Education**, 13(1), 50-70, 1971.

_____ New directions in art education. **Art Education**, 27(8), 10-15, 1974.

_____ How to get clean drinking water: An art education perspective. **Art Education**, 28(2), 19-21, 1975.

_____ Art abilities in environmental reform. **Art Education**, 31(4), 9-12, 1978.

SMITH-SHANK, D. (Ed.). (2004). **Semiotics and visual culture: Sights, signs, and significance**. Reston, VA: National Art Education Association, 2004.

TAVIN, K. Teaching in and through visual culture. **Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education**, 18(1) 37-40, 2000.

_____ Wrestling with angels, searching for ghosts: Toward a critical pedagogy of visual culture. **Studies in Art Education**, 44(3), 197-213, 2003.

TAVIN, K., & ANDERSON, D. Teaching (popular) visual culture: Deconstructing Disney in the elementary art classroom. **Art Education**, 56(3), 21-23/32-35, 2003.

THOMPSON, C. Kinderculture in the art classroom: Early childhood art and the mediation of culture. **Studies in Art Education**, 44(2), 135-146, 2003.

TOKU, M. Cross-cultural analysis of artistic development: Drawings of Japanese and U.S. children. **Visual Arts Research**, 27(1), 46-59, 2001.

WALKER, J. & CHAPLIN, S. **Visual culture: An introduction**. Manchester, U.K: Manchester University Press, 1997.

WILSON, B. Of diagrams and rhizomes: Visual culture, contemporary art, and the impossibility of mapping the content of art education. **Studies in Art Education**, 44(3), 214-229, 2003.

WILSON, B., WIEDER, C., & WILSON, M. Iconoclasm challenged: A correspondence on child art. **Art Education**, 30(2), 30-33, 1977.

WILSON, B. & WILSON, M. An iconoclastic view of imagery sources in the drawing of young people. **Art Education**, 30(1), 4-12, 1977.

_____ **Of graphic vocabularies and grammars: Teaching drawing skills for worldmaking**. *School Arts*, 78(10), 36-47, 1979.

_____ I draw-you draw: The graphic dialogue. **School Arts**, 81(2), 50-55, 1981a.

_____ The use and uselessness of developmental stages. **Art Education**, 34(5), 4-5, 1981b.

_____ The case of the disappearing two-eyed profile: Or how little children influence the drawing of little children. **Visual Arts Research**, 15(1), 19-32, 1982.

_____ Children's drawings in Egypt: Cultural style acquisition as graphic development. **Visual Arts Research**, 10(1), 13-26, 1985.

_____ Pictorial composition and narrative structure: Themes and the creation of meaning in the drawings of Egyptian and Japanese children. **Visual Arts Research**, 10(1), 10-21, 1987.

Kevin Tavin é doutor em Arte Educação, área de estudos curriculares, pela Pennsylvania State University. Fez mestrado em Arte Educação na Towson State University (Towson, Maryland) e Bacharelado em Artes Plásticas no Maryland Institute, College of Arts, Baltimore. Atualmente é professor associado do Departamento de Arte Educação da Ohio State University e anteriormente foi professor no Departamento de Arte Educação da School of Arts do Art Institute of Chicago.

Tem papel de destaque como membro do conselho editorial de importantes periódicos como *Studies in Art Education*, *The Journal of Social Theory in Art Education* e *The International Journal of Education and Art*. Na Academia Norte-Americana, Dr. Tavin é uma das vozes predominantes na disseminação dos conceitos e práticas da Educação da Cultura Visual, Justiça Social na Arte-Educação e Pedagogias Críticas.

Das belas artes à cultura visual: enfoques e deslocamentos

Raimundo Martins

Em 2004, pessoas de diferentes nacionalidades, culturas, crenças, etnias e faixa etária fizeram de Barcelona o local de encontro onde, através de discussões e debates, construíram espaços comuns de reflexão expondo idéias e propostas na expectativa de contribuir para um mundo mais solidário, pacífico e tolerante. No decorrer de um período de cinco meses o Fórum das Culturas, realizado em Barcelona congregou entidades sociais, organizações não governamentais e agências ligadas à educação e à cultura que participaram de conferências, mesas redondas e eventos culturais.

O Fórum das Culturas trouxe para Barcelona o primeiro espetáculo de *hip hop* em espanhol. Quinze bailarinos – *breakers*, dançarinos clássicos e ginastas – interpretaram dezesseis peças intituladas *Ouro Negro*. Projetado em vários telões, o espetáculo mesclava imagens dos artistas dançando ao vivo, ou seja, em tempo real, e imagens pré-gravadas dos mesmos artistas e peças. A sobreposição simultânea das imagens destacava a precisão de gestos e movimentos, exibindo surpreendente sincronia de tempo e espaço que tornava impossível distinguir as imagens em tempo real das imagens pré-gravadas.

Esse exemplo descreve com propriedade o momento que estamos vivendo no qual “esteticamente tudo é permitido, tudo é possível e tudo está revestido de certa provocação às regras que pré-estabeleciam o que é e o que não é arte” (ARROYAVE, 2005, p. 47). É, também, um exemplo que põe em evidência as miscigenações culturais e estéticas da pós-mo-

denidade destacando o modo como manifestações de origens e significados distantes podem ser enfocadas em diversos suportes, em complexas narrativas de colagem ou bricolagem. Além disso, esse exemplo põe em perspectiva a importância de conhecer e respeitar essa imensa diversidade de sons, imagens e movimentos que combinam

música clássica com música da rua, dos guetos marginais, da comunidade afro-americana e dos imigrantes caribenhos e latinos do bairro novaiorquino do Bronx, que mescla o balé contemporâneo com a acrobacia e a ginástica de saltos e contorsões inesperadas sobre os corpos... (ARROYAVE, 2005, p. 47).

Explicadas de outra maneira, essas miscigenações culturais e estéticas além de criar deslocamento de fronteiras culturais, subvertem hierarquias estéticas e misturam estilos, oferecendo oportunidade para experimentações sincréticas que abrem espaço para transmutação de signos que se re-semantizam adquirindo novos significados ao serem usados em outros contextos.

Essas miscigenações refletem mudanças que afetaram as práticas artísticas nas últimas décadas, dentre elas, o profundo questionamento do estatuto ontológico da arte. Idéias como “autonomia”, “originalidade” e “autenticidade”, conceitos que distinguiram a obra de arte, gradativamente distanciaram arte e fazer artístico dos processos e práticas do cotidiano. A idéia de autonomia, isto é, de uma ‘arte autêntica’ (ADORNO, 1970), contribuiu para acelerar esse distanciamento do mundo material gerando, também, um isolamento dos sentidos e fazeres do cotidiano. Esse isolamento teve como principal implicação uma esterilização do potencial da arte como crítica social (SHUSTERMAN, 1998).

A distinção entre história da arte e história do design, institucionalizada nos departamentos universitários dos países anglo saxões, encontra-se na gênese desses processos de miscigenação cultural e de experimentações estéticas. A forma como a história da arte moderna tratou a questão do design contribuiu sobremaneira para essa distinção que ainda

hoje alimenta o etos das instituições universitárias, de associações profissionais e de pesquisadores.

A partir das últimas décadas do século XIX o termo “arte” ganhou sentido ideológico vinculado a uma produção material individualizada, superior, que pretendia transcender a experiência comum ao mesmo tempo em que o design passou a ser caracterizado como atividade funcional com o objetivo de atender e criar necessidades cotidianas da sociedade. Na virada do século XIX para o século XX novas condições e circunstâncias sócio-econômicas intensificaram a cisão arte/design estabelecendo de forma bastante evidente esta distinção.

De maneira sutil, implícita, essa diferenciação se mantém através de disputa silenciosa como parte de um jogo estratégico que, de quando em vez, aflora em encontros de pesquisa, em reuniões de departamento, mas, principalmente, em discussões sobre currículo. Embora de forma velada, ainda convivemos com a idéia kantiana que distingue “belas artes”, ou “fine arts”, e artesanato, distinção que se estabeleceu nas instituições do sistema moderno das belas artes e que ainda se mantém através de uma dualidade igualmente excludente, “arte erudita” e “arte popular”.

Aproximando-nos do enfoque da cultura visual

Na primeira metade do século XX o termo “arte” passou a designar um espaço autônomo que incluía obras, interpretações, valores e instituições dando origem ao que hoje conhecemos como o sistema moderno das belas artes. Gradativamente o termo arte passou a identificar não apenas uma categoria, mas, principalmente, um contexto de autonomia onde obras passaram a ser explicadas e comentadas a partir das noções de “forma”. Esse modelo de interpretação foi implantado e desenvolvido numa espécie de vazio cultural, sem vínculos com práticas, experiências e sentidos do cotidiano, fundamentando seus enunciados na subordinação ao objeto arte (TRAFÍ, 2003).

Esse modelo de interpretação contribuiu de maneira significativa para que a arte se consolidasse como espaço e categoria autônomos e

paralelamente a este status as teorias formalistas ganharam força entre críticos literários, críticos de arte e estetas. Em decorrência desse status, a divisão entre arte e artesanato se aprofundou/intensificou e também foi usada com interesses específicos, como por exemplo, para discriminação e/ou apropriação da arte de outras culturas. Assim, a divisão entre arte e artesanato se manteve estável e vigente por aproximadamente cento e cinquenta anos, mas as tentativas de transcender a separação e reaproximar a arte da vida, do cotidiano, continuaram ganhando força e intensidade.

A primeira metade do século XX pode ser caracterizada como um período em que esforços foram intensificados quantitativa e qualitativamente no sentido de reconciliar arte e vida. Alguns exemplos que podemos destacar são a Oficina de Investigação Surrealista, instalada em Paris, nos anos 20, filmes que abordavam questões referentes ao realismo social, as novelas e pinturas que marcaram os anos 30, os *happenings* que não apenas chamaram atenção, mas agitaram Nova York nos anos 50, e, dando continuidade a esses diferentes enfoques e deslocamentos, o movimento Fluxus dos anos 60 (SHINER, 2004; KAPROW, 1993). No Brasil, Hélio Oiticica cria o grupo neoconcreto, juntamente com os artistas Amílcar de Castro, Lygia Clark e Franz Weissmann. Posteriormente, na década de 60, Oiticica criou o Parangolé, um tipo de capa de algodão também considerado como bandeira ou estandarte, uma escultura móvel que ele próprio chamava de “antiarte por excelência”.

Os anos 60 são referência temporal porque ficaram marcados pela fermentação e geração de idéias que se tornaram decisivas para as mudanças que ocorreram na segunda metade do século. É uma década com uma grande variedade de movimentos – arte *pop*, arte conceitual, *performance*, instalações, arte ambiental, etc. Durante essa década se intensificou abertamente a resistência às polaridades do sistema das belas artes buscando manter e até mesmo aprofundar a relação arte e vida. Artistas pop como Andy Warhol, continuaram fazendo paródias sobre a “sacrossanta aura do artista e da obra de arte e os artistas conceituais freqüentemente produziam peças que dificilmente podiam ser consideradas obras” (SHINER, 2004, p.397).

Apesar das mudanças que ocorreram na segunda metade do século XX e as rupturas geradas pela grande variedade de movimentos artísticos, por diversas razões e em diferentes medidas, o ethos das belas artes ainda está presente na filosofia educacional e nas práticas artísticas de escolas, institutos e departamentos de arte em instituições universitárias do nosso país. Aos poucos, pelas pressões do mercado de trabalho, por questões econômicas ou, ainda, talvez, pela veemência da crítica social, estas instituições começam a sinalizar, ainda que de maneira tímida, algumas mudanças. Essas mudanças ganham força a partir de exigências sociais que instam as instituições a esboçar algum tipo de reação a novas abordagens, a campos de investigação e saberes emergentes ainda não regulados pelo ofício profissional ou pelo “método” e, portanto, ainda não institucionalizados. Nessa arena de idéias, onde podemos inserir debates, publicações, eventos científicos e propostas curriculares, pode-se notar que o conflito mais recente e ainda em curso tem sido motivado pela entrada em cena da cultura visual.

Sintonizando focos – a entrada em cena da cultura visual

Como campo transdisciplinar ou pós-disciplinar, a cultura visual se caracteriza como espaço conceitual de convergência que congrega discussões sobre diversos aspectos da visualidade buscando fomentar e responder questões que se entrecruzam a partir de campos de estudo como a história da arte, a estética, a teoria fílmica, os estudos culturais, a literatura e a antropologia (GUASCH, 2003). Ao estudar o caráter cambiante dos objetos artísticos e analisá-los como artefatos sociais, a cultura visual desafia não apenas os limites, mas as práticas do sistema das belas artes.

A entrada em cena da cultura visual direciona focos específicos para as visualidades, ponto em que história da arte e cultura visual se chocam. De acordo com Mitchell (2002), o que está em jogo é a “idéia da visão como uma prática social, como algo construído socialmente ou localizado culturalmente, ao mesmo tempo em que libera as práticas do ver de todo ato mimético, as eleva graças à interpretação” (Apud GUASCH, p. 11).

O direcionamento de focos para as visualidades dá ênfase a questões de contexto como o discurso da apropriação, as teorias pós-estruturalistas – morte do autor, fim da história, o postulado da autonomia e a desconstrução – os debates sobre a crise da representação e o discurso da diferença/exclusão, temas que tiveram influência decisiva no sentido de colocar sob suspeita valores associados à modernidade.

Nas discussões sobre estas novas relações entre o sujeito que olha, isto é, o espectador/intérprete e o objeto do seu olhar, Mitchell (1994) propõe uma teoria da visualidade que aborda a percepção na sua dimensão cultural, proposta que ficou conhecida como a “virada pictórica”.

Ela é o reconhecimento de que o ato do espectador/intérprete (olhar, gaze, relance, práticas de observação, vigilância e prazer visual) pode ser um problema tão profundo quanto as várias formas de leitura (decifração, decodificação, interpretação, etc.) e que a experiência visual ou “alfabetização visual” [visual literacy] pode não ser totalmente explicável através do modelo da textualidade (p. 16).



Helmut Newton, Auto-retrato com a esposa June e modelos. Estúdio Vogue, Paris, 1981

A partir desses focos e direcionamentos a cultura visual aborda e discute a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos do seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida da cultura.

A reprodução ao lado pode ajudar a compreender algumas das dificuldades de insuficiência interpretativa que surgem quando a imagem é abordada como essência formal, como algo pré-definido e

estabelecido. No caso deste exemplo a imagem pode ser vista e tratada como espaço possível de experiências múltiplas, complexas e até mesmo contraditórias. No espaço desta imagem relações dialógicas podem ser construídas e reconstruídas a partir de circunstâncias, informações, trajetórias e posições de sujeito que configuram o olhar. Como sabemos, o olhar sempre está traspassado por condições e referentes que se superpõem tais como classe, raça, idade, estilo de vida, preferências sexuais e muitas outras. Via olhar, essas relações embebem (contaminam) o espaço da imagem com informações, preconceitos, expectativas e predisposições, transformando-o em espaço de interseção, de interação e diálogos com subjetividades e, por isto mesmo, passível de sugerir e influenciar reposicionamentos sócio-simbólicos e, inclusive, repulsa.

A título de exercício e partindo de uma perspectiva simplificada, o exemplo da imagem acima pode nos ajudar a inventariar e “experimentar” uma diversidade de olhares como: da modelo vivo (de costas), do fotógrafo (presença/ausência no jogo especular da imagem), da esposa do fotógrafo (sentada à direita), da modelo sentada (de quem vemos apenas as pernas), da modelo sendo fotografada e outros personagens reproduzidos (a visão do espelho) e, ainda, o olhar do indivíduo que interage com esta imagem.

A multiplicidade de sentidos que esta imagem deflagra e evoca pode se diferenciar em função da diversidade de suportes, meios, culturas e regiões. Condições de contexto e posições de sujeito chamam nossa atenção para o fato de que significados não são substâncias aderentes, tipos de mensagem cifrada, inscrição ou tatuagem que acompanham e identificam a imagem. Imagem e significado dependem da condição vinculada ao modo como uma acepção, idéia, objeto ou pessoa se posiciona ou se localiza num ambiente ou situação. Significados não dependem da fonte que os cria, emite ou processa, mas de uma condição relacional e concreta, ou seja, da situação ou contexto no qual os vivenciamos. Construídos em espaços subjetivos de interseção e interação com imagens, os significados dependem de interpretações que se organizam e constroem em bases dialógicas.

Imagens se comportam como membranas que se desprendem da matéria, de superfícies, objetos e estruturas. Elas nos intrigam e questionam porque nos interpelam. Visualizadas, imagens podem ser deslocadas de maneira volátil e, ao penetrarem a mente, criam pegadas simbólicas. Elas se diferenciam dos produtos artísticos porque percorrem o espaço com desenvoltura e mobilidade, mas sem ocupá-lo. Sugerem e oferecem conexões rizomáticas que articulam a dissolução de espaços “originários” e de identidades “autênticas”, noções herdadas da modernidade com a pretensão de carregar verdades insondáveis sobre arte, ciência, história, realidade, etc. (DELEUZE e GUATTARI, 1998). Arte e imagem, assim como o método científico, são ideológicos e, portanto, ligam contextos e significados na experiência, sejam eles político, religioso, psicológico, econômico ou social.

A construção social das práticas do ver

A cultura da imagem tem suas matrizes nos sistemas de observação e vigilância da informação que proliferam nas sociedades contemporâneas. Apoiadas em redes de informação e, em nome da segurança dos cidadãos, esses sistemas monitoram, armazenam e controlam enorme quantidade de informação visual que torna inevitável a relação entre informação, conhecimento e poder que configura a economia cultural pós-moderna e sua realidade política.

Como campo de investigação recente, a cultura visual não tem o reconhecimento e legitimidade de disciplinas tradicionais como arte, estética, história, história da arte, literatura, antropologia, sociologia e várias outras. Essa condição de vulnerabilidade expõe a cultura visual a suspeitas e críticas que, na maioria das vezes, revelam pouca familiaridade com seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, mas, principalmente, com as influências e o contexto intelectual que possibilitaram a emergência deste campo de estudo.

As contribuições das teorias pós-estruturalistas, amplamente utilizadas em outras disciplinas das Ciências Humanas e mais recentemente

no campo da cultura visual, não usam a desconstrução como um objetivo em si mesmo, mas como uma alternativa crítica, flexível, que pode nortear pesquisadores e docentes na tarefa de reavaliar e redimensionar suas perspectivas sobre arte, sua história e suas práticas pedagógicas. As implicações dessa alternativa crítica reforçam a importância e principalmente a necessidade de uma reavaliação de posições teóricas e estéticas que possibilitem rever a relação história da arte/cultura visual. Rever esta relação pressupõe a possibilidade de abrir mão de categorias e hierarquizações que dominaram as práticas visuais e se estabeleceram de modo hegemônico durante o século XX.

Assim, fica evidente que a cultura visual não tem o objetivo de menosprezar ou alijar da sua discussão as práticas das artes visuais porque considera que elas “compõem a maior parte da cultura visual, que é tudo o que os humanos formam e sentem através da visão ou da visualização, e que dá forma ao modo como vivemos nossas vidas” (FREEDMAN, 2006, p. 25). A proposta da cultura visual é questionar e construir um conhecimento mais profundo, rico e complexo ao colocar em perspectiva a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 27). Além disso, a cultura visual dá grande importância não apenas à compreensão, mas também, à interpretação crítica da arte e da imagem como artefatos culturais.

A cultura visual desafia e desloca as fronteiras do sistema das belas artes e, em decorrência, gera tensões e divergências que perturbam visões curriculares violando a estabilidade acadêmica e institucional. Ao pesquisar e estudar o caráter mutante das imagens e dos objetos artísticos analisando-os como artefatos sociais, a cultura visual busca ajudar aos indivíduos, mas especialmente, aos alunos, a construir um olhar crítico em relação ao poder das imagens, auxiliando-os a desenvolver um sentido de responsabilidade diante das liberdades decorrentes desse poder. Essas responsabilidades acarretam implicações éticas que Freedman detalha como

liberdade de informação em toda uma gama de formas de arte visual necessárias para a criação do conhecimento individual e grupal. As pessoas não apenas podem falar livremente; podem acessar livremente, apresentar e duplicar, manipular eletronicamente e televisualizar mundialmente. As imagens e os objetos da cultura visual são vistos constantemente e são interpretados instantaneamente, formando um novo conhecimento e novas imagens sobre a identidade e o entorno (2006, p. 27).

A ausência de um olhar crítico e sem sentido de responsabilidade, pode deixar as pessoas vulneráveis à manipulação da crescente e inesgotável diversidade de imagens - de arte, publicidade, ficção e informação - que, de múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sitiam nosso cotidiano. Imagens têm vida cultural e exercem poder psicológico e social sobre os indivíduos. Este é o princípio que fundamenta e orienta a cultura visual.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Teoria Estética**. Lisboa: Martins Fontes, 1970.

ARROYAVE, C. O. El video: la emoción del signo o (per)versiones de la imagen. In: **Artes: La Revista** - Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Colombia. No 9/ Volumen 5/ enero-junio, 2005, pp. 46-60.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **El anti-Edipo: capitalismo y esquizofrenia**. Barcelona: Paidós, 1998.

FREEDMAN, Kerry. **Enseñar La Cultura Visual** – Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

GUASCH, Ana María. "Una historia cultural de la posmodernidad y del colonialismo. Lo intercultural entre lo global y lo local. In: **Artes: La Revista** - Facultad de Artes de la Universidad de Antioquia, Colombia. No 9/ Volumen 5/ enero-junio, 2005, p. 3-14.

_____, A. M. **Los Estudios Visuales** – Un Estado de la Cuestión. In: Estudios Visuales, 1. Murcia: CENDEAC, noviembre 2003, p. 8-16.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KAPROW, A. **Essays on the Blurring of Art and Life**. Berkley: University of California Press, 1993.

MITCHELL, W. J. T. **What do pictures want?** – The Lives and Loves of Images. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

_____. **Picture Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

SHINER, Larry. **La invención del arte** – Una historia cultural. Barcelona: Paidós, 2004.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a Arte** – O pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

TRAFÍ, Laura. **La Interpretación del arte moderno como producción narrativa** – Una investigación interdisciplinar desde la historia crítica del arte y la educación artística. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Desenho da Universidade de Barcelona, 2003.

Raimundo Martins é doutor em Educação/Artes pela Universidade de Southern Illinois (EUA), pós-doutor pela Universidade de Barcelona (Espanha), onde também foi professor visitante, e pela Universidade de Londres (Inglaterra). É professor titular da Faculdade de Artes Visuais e docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de artes visuais com ênfase em Imagem, Subjetividade e Produção Cultural do Significado. Estuda as relações entre imagem, cultura e cotidiano; experiência visual e processos de interpretação na educação da cultura visual.

Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual¹

Belidson Dias

As práticas cotidianas da arte/educação contemporânea no Ensino Fundamental, Médio e Superior, no Brasil, são marcadas pela negligência com a experiência cultural ampliada da cultura visual. Todavia, este não é um privilégio nosso. Situação semelhante existe seguramente nos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido e, possivelmente, em outros países europeus e latino – americanos, embora a situação seja um pouco melhor no Ensino Superior, principalmente nos estudos visuais, artes visuais, cinema, audiovisual, publicidade e comunicação visual. Nos programas de formação de professores, ou seja, nas licenciaturas em artes visuais/plásticas, apenas inicia-se o debate dessas questões para a construção de novas experiências curriculares em arte/educação.

As questões da visualidade são centrais nos debates da nossa vida diária. Assim, uma vez que nós vivemos em um mundo tecnológico multifacetado onde as imagens são um produto essencial, uma *commodity*, para nossa informação e conhecimento (DEBORD, 1995), então é vital para a educação que estudantes e educadores conscientizem-se das maneiras e razões pela quais são atraídos por um imaginário visual do cotidiano (DUNCUM, 2002b). É evidente que desenvolver novas abordagens analíticas sobre os modos de ver é, atualmente, uma ação importante e um desafio crucial para a maioria das disciplinas acadêmicas, mas, incontestavelmente, é um assunto essencial para a arte/educação contemporânea. É sobre essas questões, pois, que me volto neste texto em que

apresento uma visão panorâmica das relações históricas entre a arte/educação e a educação da cultura visual.

No entanto, quero lembrar ao leitor sobre o uso de certas nomenclaturas neste texto. Aqui “arte/educação” é entendida como qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais, em qualquer relação de tempo e espaço. Já “arte/educação contemporânea” é entendida somente como as práticas correntes, recentes, em ensino e aprendizagem de artes visuais, isto é, as práticas que ainda estão sob suspeita, suspensão, investigação, experimentação e que não se fixaram. Além disso, nesse contexto, o termo não é sinônimo de Nova Arte Educação, Arte Educação Pós-moderna, Arte Educação Recontrucionista, ou Arte Educação Multicultural, embora ele possa compreender todas essas tendências. Ainda mais, neste texto, “educação da cultura visual” significa a recente concepção pedagógica que destaca as ubíquas representações visuais do cotidiano como os elementos centrais que estimulam práticas de produção, apreciação e crítica de artes e que desenvolvem cognição, imaginação, consciência social e sentimento de justiça.

Os encontros entre arte/educação e educação da cultura visual

Embora o campo da Educação, dos anos Noventa até agora, viu o aparecimento de trabalhos que examinam eficientemente aspectos do ensino e da cultura visual, somente agora, tão recentemente quanto 2002, foi que pude encontrar uma literatura consistente que trate da interseção do ensino de arte e cultura visual (BOLIN e BLANDY, 2003; CHALMERS, 2002; CHAPMAN, 2003; DUNCUM, 2002a; 2004; EMME, 2001; FREEDMAN, 2001; 2003; KINDLER, 2003; PAULY, 2003; SULLIVAN, 2003; TAVIN, 2003).

A cultura visual, como um campo emergente de pesquisa transdisciplinar e trans-metodológico, que estuda a construção social da experiência visual, é ainda extraordinariamente fluido, um conceito mutável sujeito a múltiplos conflitos. Entretanto, apesar das disputas em torno dele, há uma compreensão que a cultura visual enfatiza: as experiências

diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou cultura de elite, para a visualização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre arte de elite e formas de artes populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual. Representação visual concebida, aqui, como um local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente uma reflexão deles (HALL, 1997). Nesse entendimento, o ensino e a aprendizagem da cultura visual, a educação da cultura visual, não suprime as artes de elite do currículo. Em suma, a educação da cultura visual, de acordo com essa visão, aborda os percursos curriculares a partir de perspectivas inclusivas nas quais diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo mais relacional e contextual e menos hierárquicas.

A educação da cultura visual situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral, características que não encontramos destacadas atualmente em nenhum outro lugar do currículo. Isto ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão, e, então, à ação. Nessa análise, a melhor palavra para descrever este processo é “agência”: uma consciência crítica que conduz a ações assentadas para resistir processos de superioridades, hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias. Nessa direção, a educação da cultura visual é aberta a novas e diversas formas de conhecimentos, promove o entendimento de meios de opressão dissimulada, rejeita a cultura do Positivismo, aceita a idéia de que os fatos e os valores são indivisíveis e, sobretudo, admite que o conhecimento é socialmente construído e relacionado intrinsecamente ao poder. Necessariamente, a educação da cultura visual incentiva consumidores passivos a tornarem-se produtores ativos da cultura, revelando e resistindo no processo às estruturas homogênicas dos regimes discursivos da visualidade.

Este foco da cultura visual, em uma noção mais ampla do que é o visual e visualidade, parece ser um dos elementos chave para se compreen-

der a hesitação de muitos arte-educadores em engajar-se à cultura visual. Historicamente, os currículos de arte foram implementados na educação fundamentados nos valores da elite cultural, com um grande débito aos princípios do desenho/design. Assim, o formalismo, que está incrustado nos princípios do design e um forte constituinte do Modernismo, transformou-se numa das posições preferidas do campo (BARBOSA, 1991; 2001; DUNCUM, 1990; EFLAND, 1990; HOBBS, 1993). O Modernismo assumiu o conceito de um objeto de arte independente e da existência objetiva de valores estéticos inerentes às propriedades formais do objeto da arte. Portanto, enfatizava que os objetos da arte poderiam existir sozinhos e, assim sendo, os valores e as experiências estéticas seriam verificáveis. Logo, o Modernismo separou o espectador e o autor deste objeto autônomo chamado “arte”. Dessa forma, as Belas Artes passaram a ser avaliadas pela sua própria razão e oportunos critérios, e todas as formas restantes de representação visual da sociedade que tivessem função “utilitária”, ou seja, a princípio um uso não-estético, foram diminuídas de valor.

Contudo, as coisas mudam e, de acordo com Kuhn (1970), paradigmas mudam de maneiras desordenadas. Longe das lógicas dialéticas puristas da perspectiva historiográfica das teorias modernistas, é preciso reafirmar que os paradigmas não são monolíticos, nem homogêneos com respeito ao tempo e espaço. Eles experimentam mudanças radicais.

Nesse contexto, eu entre outros arte/educadores, consideramos que a arte/educação passa por uma mudança radical de suas práticas ao contemplar abertamente aspectos da cultura visual no currículo, desenvolvendo novas práticas que provocam o deslocamento de noções rígidas de recepção/produção de imagens, epistemologia, poder, identidade, subjetividade, agência e entendimento do cotidiano. Além disso, de uma forma ou de outra, atualmente, as escolas de arte e cursos de licenciatura em arte/educação têm que enfrentar a necessidade social de desafiar as noções predominantemente formalistas dos seus currículos e começar a explorar intensamente as experiências do cotidiano, dos sujeitos, suas trocas materiais e sensoriais. É, pois, dessa perspectiva que os arte/educadores são chamados a discutir e entender porque, historicamente, o cur-

rículo de arte/educação em geral tem valorizado, sobretudo, a produção e apreciação artística das Belas Artes, em vez de buscar a compreensão crítica da representação da visualidade na sociedade.

Durante os últimos quinze anos, preponderantemente na América do Norte, surgiram alguns esforços em discutir, promover e implementar o que foi descrito como a Nova Arte-Educação, ou Ensino Contemporâneo de Arte, ou até mesmo a Arte Educação Pós-Moderna, que por sua vez são conceitos identificados na maior parte com os princípios da *Disciplined-Based Art Education* (DBAE) e do Ensino Multicultural de Artes. O DBAE é uma estrutura conceitual, um projeto filosófico e metodológico que busca assegurar a todos os estudantes um estudo rigoroso e disciplinar das artes visuais como parte da sua educação formal universal. Seu princípio norteador é que os estudantes façam artes, localizem os contextos históricos e culturais, os valores e os conceitos das artes e, igualmente, façam julgamentos sobre elas. Já a Educação Multicultural de Artes busca promover, por meio da consciência cultural da arte, oportunidades iguais para aprender e promover a identidade individual e social. Arte/educadores multiculturalistas afirmam que os temas que se relacionam à diversidade na sociedade, cultura e identidade estão incorporados nas práticas artísticas. Assim, a arte deve ser vista como um local privilegiado para a aprendizagem de estudos sociais e também deve ser utilizada para ampliar o conhecimento de assuntos, como o etnocentrismo, estereótipos de representação, a discriminação, o racismo, entre outros.

Desde então, indubitavelmente, ocorreram algumas mudanças e os programas de arte/educação se comprometeram em explorar os diversos meios, além dos tradicionais: pintura, escultura, cerâmica, gravura, desenho e tecelagem. Também estão lentamente incorporando aspectos dos estudos culturais, da cultura visual e da crítica e apreciação da arte em suas práticas. Durante o início dos anos Noventa, o campo da arte/educação começou a perceber a relevância da cultura visual como material pedagógico e objeto curricular. A despeito das frustradas tentativas iniciais, aproximadamente entre os anos Cinquenta aos Noventa, de arte/educadores em enlaçar a onipresente cultura visual, foi somente na me-

tade dos anos Noventa que os discursos sobre a cultura visual surgem vigorosos nos escritos de alguns poucos, mas influentes pesquisadores do campo (BOLIN, 1992; ver DUNCUM, 1987a; DUNCUM, 1987b; 1997; FREEDMAN, 1994; 1997).

Entretanto, Chalmers (2005) observa que esse recente aparecimento da cultura visual no currículo está sujeito as experiências e teorias que aconteceram e foram produzidas antes, uma vez que ele reivindica que os anos Sessenta foram os mais significativos para a fundação do que veio a se desenvolver ultimamente como a educação da cultura visual. No mesmo artigo, Chalmers informa que a tentativa mais consistente de introduzir a cultura visual no currículo de arte/educação aconteceu por meio de trabalhos seminiais de Corita Kent, Vincent Lanier e, particularmente, de June King McFee, que abasteceram o campo com conceitos e idéias sustentáveis sobre a cultura visual, cujos efeitos são sentidos nas práticas da arte/educação até hoje. Ao olhar para a arte como uma possibilidade de estudo do social, preocupando-se com a compreensão das possibilidades de ensinar, desenvolver métodos e de justificativas para o estudo da cultura visual, McFee antecipou a educação da cultura visual contemporânea, afirma Chalmers (2005, p.10). Entretanto, ele observa que os arte/educadores, naquele tempo, não perceberam imediatamente as possibilidades e instrumentalidades pedagógicas para o campo e, assim, não desenvolveram agência “porque eles [Kent, Lanier e MacFee] falharam em reconhecer que, apesar da cultura da juventude do anos Sessenta, a maioria daqueles que estavam ensinando nas escolas fizeram a sua formação em educação nos relativamente conservadores anos Quarenta e Cinquenta (2005, p.6). Além disso, Chalmers lembra-nos que o estudo da cultura visual, naquele período, criou oportunidades para começar a desconstruir as hierarquias entre Arte Maior e Menor e que foram seminiais para os desenvolvimentos teóricos da Nova História da Arte e, posteriormente, da materialização da educação da cultura visual.

Paul Duncum (DUNCUM, 2002b) afirma que progressivamente um maior número de arte/educadores estão usando o termo “cultura visual”

em vez de “arte”; e não obstante os seus vagos conceitos do que é e a importância da cultura visual, eles vêm reconhecendo que a distância entre os conceitos modernistas de arte de elite e arte popular vêm se retraindo. Parece evidente para Duncum que a cultura visual não está somente interessada em lidar com o visual, mas ao contrário, com todas as outras formas de comunicação sensorial. Novamente, Duncum (2002b) observa que o fenômeno social da visualidade abriga interações entre todos os sentidos e, desse modo, a cultura visual pode dirigir sua atenção não somente aos fatos e artefatos visuais observáveis, mas também a diferentes maneiras e contextos diversos da visão, da representação visual e suas mediações. Nesse entendimento, Duncum reafirma que alguns aspectos da visualidade, que se referem a como nós olhamos, vemos, contemplamos, fitamos, miramos, observamos, testemunhamos, examinamos, vislumbramos, olhamos de relance, espiamos, espreitamos e entrevemos o mundo, são particularmente relevantes para a construção da representação do conhecimento. Revela uma necessidade para uma exploração adicional dos conceitos da comunicação e representação cultural da visualidade.

Freedman (2003) expande esse caso apresentado por Duncum, ainda mais, ao promover o ensino da cultura visual, atribuindo atenção especial à visão, à interpretação e à construção de sentidos por meio de imagens. Freedman escreve:

A diferença entre os contextos da produção e os contextos da visão é crítica e pode influenciar a aprendizagem dos estudantes. As artes de culturas tradicionais, geralmente, são recontextualizadas quando apreciadas em contextos contemporâneos. No entanto, as diferenças entre contextos de fazer e de ver não são dados geralmente a atenção merecida no currículo. As imagens, hoje em dia, freqüentemente são vistas sem apresentar o contexto de sua intenção original e, geralmente, apresentam-se justapostas a imaginários previamente desconectados do contexto original, o que provocam novas associações de sentidos para este novo contexto. (2003, p.90)

Nessas proposições de Freedman, fundamenta-se uma importante abordagem pedagógica que chama a atenção para o “ver” e o “fazer” dentro dos currículos de arte/educação, e que analisa criticamente a cultura visual, destaca as características cognitivas das interações contíguas entre aqueles que vêem e aquilo que é visto, e ainda explora a questão de como é que nós construímos imagens ao mesmo tempo que elas nos constroem. Duncum e Freedman trazem à tona a necessidade de reconhecer diversos contextos e contigüidades da visão, produção e representação e, neste processo, a arte/educação transforma-se num instrumento de pedagogia crítica em que as intenções, finalidades, interpretações, influências e o poder de representações visuais provocam um reconstrucionismo social crítico, uma pujante educação da cultura visual.

Neste momento, cabe um esclarecimento. Em um sentido pragmático, eu somente uso o termo “educação da cultura visual” denotando uma pedagogia crítica, que não sugira, nem promova uma metodologia ou pedagogia unificada e específica, ou ainda, que indique um currículo exclusivo. Ao contrário, a educação da cultura visual é melhor entendida, aqui, como um projeto do que como um método e constitua-se num grupo flexível de conceitos transdisciplinares para promover, entre outras coisas, a identidade individual e a justiça social na educação. Inegavelmente, por meio da intertextualidade e da “intergraficalidade”, conceito que Freedman (2003, p.121) cunhou para mostrar que imagens e artefatos existem num processo intenso de trocas de contextos e sentidos, a educação da cultura visual impugna hierarquias conceituais e, ao mesmo tempo, integra a visualidade do cotidiano ao currículo. Conseqüentemente, a educação da cultura visual acontece como uma compreensão dos processos cognitivos entre aqueles que produzem e os que apreciam a visualidade da vida diária e, desse modo, nos convida a ponderar sobre o imaginário social como se fosse uma instalação de assuntos sociais que afetam noções, conceitos, opiniões, valores e apreciações da arte. O resultado é que o estudo crítico da representação visual na cultura do cotidiano é capaz de engajar a arte/educação em uma práxis de justiça social.

Mas, vários arte/educadores não vêem e entendem a cultura visual e a educação da cultura visual, como apresentei anteriormente. Eles afirmam que o deslocamento do foco de interesse de ensinar e aprender as Belas Artes para privilegiar a cultura visual substituiu o estudo da “arte” pelo dos estudos sociais. Há, pois, importantes perguntas que surgem dessas divergências:

- Os estudantes deveriam ser expostos à cultura visual? Por que não?
- Os estudantes devem ser expostos somente às Belas Artes? Por quê?
- As obras de arte tradicionais das Belas Artes devem ser estudadas como parte do estudo da cultura visual?

Alguns arte/educadores contestam as atividades, práticas e esforços da educação da cultura visual de desejar “salvar” a arte/educação como uma disciplina, temendo que ela substitua os seus atuais objetivos, projetos e finalidades (HEISE, 2004; SILVERS, 2004; SMITH, 2003; Ver SMITH, 1988; SMITH, 1992a; b; VAN CAMP, 2004).

Hoje em dia, os arte/educadores que disseminam mais abertamente suas ressalvas sobre a educação da cultura visual são Torres e Kamhi, os editores da *Aristos: An online Review of the Arts* (KAMHI, 2002; KAMHI, 2003; 2004; 2005; Ver TORRES, 1991; TORRES, 2004; 2005a; b). Ambos os pesquisadores discutem que a educação da cultura visual não tem nenhum lugar na arte/educação porque não articulam claramente uma compreensão de que arte “realmente é”. Contudo, eles também não nos esclarecem sobre o “verdadeiro” conceito de arte a ser seguido pelos arte/educadores. Continuando, Torres e Kamhi asseveram que a cultura visual trata a arte como se ela não tivesse nenhuma natureza ou valor distintivo, e que os seus teóricos reduziram o conceito de arte ao de artefato cultural. Mais ainda, nos artigos citados acima, eles argumentam que os estudos da cultura visual engolfaram completamente a arte/educação porque o seu objeto de estudo, a cultura visual, se “extraí” do contexto geral da cultura, mas ao fazê-lo, ignora as “qualidades essenciais” das Belas Artes. Por outro lado, os autores desviam-se da responsabilidade de descrever quais são as qualidades essenciais da arte e do objeto estético.

Torres e Khami ainda insistem que a educação da cultura visual negligencia diferenças essenciais entre trabalhos de Belas Artes e outros tipos de artefatos culturais, e valorizam questões sociais e políticas à custa de experiências pessoais mais concretas produzidas pelas Belas Artes. Além disso, eloqüentemente, afirmam que a abordagem da educação da cultura visual quanto à compreensão da interpretação de imagens, extenua os assuntos políticos que dividem a sociedade, tais como raça, classe, sexualidade, gênero e etnicidade.

Além destes, muitos outros arte/educadores alegam que não estão preparados para tratar da complexidade dos locais da cultura contemporânea e de suas práticas interdisciplinares, multidisciplinares ou transdisciplinares, porque não foram previamente treinados para tais atividades (apud Duncum, 2002a). Contudo, eu me indago se estes mesmos arte/educadores sentem-se inteiramente preparados para dar aulas de teoria, história e crítica da arte, fundamentos da linguagem visual, estética e fazer artístico, como tem sido exigido pelo DBAE ou a metodologia triangular, no Brasil. Sobretudo por que, para trabalhar com esses tipos de estruturas curriculares, eles também necessitam de uma abordagem interdisciplinar.

De um ponto de vista mais crítico, Aguirre (2004) inicialmente afirma que a educação da cultura visual degrada o fazer artístico ao privilegiar apenas a análise e a compreensão da arte. Depois, ele assegura que, por desafiar a univocalidade da arte à educação da cultura visual, coage arte/educadores a negligenciar a perspectiva de estudo baseado na estética para poder posicioná-lo “exclusivamente” dentro do campo dos Estudos Culturais. Mas, o que tem de tão errado nos Estudos Culturais? Que tipo de arte/educadores somos nós que podemos ser violentados por uma proposição pedagógica? Os Estudos Culturais formam um campo transdisciplinar, não admitem exclusividades disciplinares e promovem o trânsito de conhecimento sobre comunicação, cultura e poder. Portanto, esse possível destronamento do estético é uma ingênua projeção do medo que arte/educadores desenvolveram ao se aproximarem da idéia de cultura/arte como um conjunto de práticas, contrariamente ao estabelecido

entendimento de que cultura/arte é um conjunto de obras. Mas, como vimos anteriormente, o objeto estético não perde o seu poder na cultura visual. Ele, simplesmente, é investido de outros poderes que o relacionam ao seu contexto social.

Outros arte/educadores, como Bauerlein (2004), radicalmente discutem que este movimento em direção à cultura visual é uma invasão, uma contaminação, que virá e partirá de forma sazonal, porque ele é baseado em práticas e características enganadoras, promíscuas, limitadas e arrogantes, tais como o uso extensivo das intertextualidades, a flexibilidade em utilizar várias disciplinas sem conhecê-las em profundidade, e o uso descomedido da cultura visual como objeto estético.

Mesmo aqueles que apóiam a educação da cultura visual, reconhecem a necessidade de mais estudos para a área. Desai (2005) assente que é na tradução de conceitos da cultura visual em salas de aula de artes que se encontra o desafio para a implementação da educação da cultura visual. Do mesmo modo, Freedman, uma defensora crítica da educação da cultura visual, propõe mais estudos e pesquisas em torno das características didáticas da cultura visual, liderança e currículos, mudança institucional, e conexões entre a teoria e novas políticas públicas e privadas.

Algo similar ocorreu quando Stankiewicz, a ex-presidente da *National Art Education Association* (NAEA), apresentou o planejamento estratégico da instituição na conferência anual de 2003 (STANKIEWICZ, 2004). O objetivo preliminar do plano era valorizar as pedagogias que incentivassem a aprendizagem das artes visuais por meio de uma grande variedade de visões, proposições, funções, princípios, fontes e procedimentos. Stankiewicz, partindo das idéias de Eisner (2002) sobre as visões e versões da arte/educação contemporânea, admitiu que há muitas formas de se fazer arte/educação, e que estas versões distintas operam simultaneamente e até justapõem-se em muitas práticas. Mais ainda: que os arte/educadores devem estar livres para escolher uma ou mais abordagens existentes, tais como o DBAE, a educação da cultura visual, a resolução de problemas, a arte/educação como preparação para o mundo do trabalho, as artes e o desenvolvimento cognitivo, ou as artes

para promover o desempenho acadêmico.

Entretanto, neste momento, é importante levantar algumas questões, dividir inquietações e esclarecer algumas coisas. Por mais que eu concorde que os arte/educadores devam implementar várias práticas pedagógicas e escolher diferentes abordagens baseadas em seus contextos pessoais e sociais, é importante lembrar, entretanto, que o projeto da educação da cultura visual não se opõe à arte/educação, nem é uma seção da arte/educação, como apresentada por Eisner (2002). Pelo contrário, a educação da cultura visual é inclusiva de todas as formas de relações de ensino e aprendizagem da visualidade e seus produtos culturais. Portanto, para além das “visões” de Eisner (1976; 2002), eu estou convencido de que a cultura visual não é apenas um elemento adjacente a algumas das visões de Eisner para a arte/educação, mas sim um elemento chave para desconstruí-la e, a partir daí, construir, reconstruir, e constituir a educação da cultura visual.

Um outro problema que encontro constantemente com a maioria das críticas e teorias contrárias à educação da cultura visual está ao alegar que a ela falta rigor científico, metodologia, estabilidade e eficiência. É o modo acrítico de refletir somente por oposições binárias, que por sua vez sustentam este questionamento. Por isso, ao buscar um deslocamento dessa norma, afirmo que a “arte” não se opõe à cultura visual, nem aos estudos sociais. Ela ocupa posições inter-relacionais entre elas. Logo, a educação da cultura visual pode ser entendida também como um deslocamento de paradigma de uma arte/educação de tendência Modernista para uma prática pedagógica que não envolve a dialética da oposição binária.

Para estabelecer o seu valor como campo de estudo, a arte/educação foca em determinados objetivos e em certas formas de conhecimento, usando diferentes meios e métodos para atingir estes alvos e adquirir conhecimentos, estabelecendo, assim, um paradigma. O paradigma é, essencialmente, a afluência de entendimentos, opiniões, valores, experiências, métodos e conhecimentos compartilhados por estudiosos e praticantes de um campo, que por sua vez deliberam acordos sobre como

as teorias e os problemas do campo devem ser abordados. Quando os modelos ou os paradigmas dominantes aproximam-se de um esgotamento, eles não conseguem mais se explicar, nem considerar adequadamente os fatos observados no campo. Então, os deslocamentos de paradigmas ocorrem e, geralmente, são pontuados por posições intelectuais radicais em que uma perspectiva conceitual substitui a outra. Mas, como sabemos, os deslocamentos paradigmáticos não ocorrem a toda a hora: são extremamente raros, levam um longo tempo para ocorrer e, ainda mais, para serem reconhecidos (KUHN, 1970).

Por conseguinte, o que nós temos ouvido ultimamente no campo da arte/educação, como o aparecimento da educação da cultura visual, é somente o estampido de vozes dissidentes desses influentes estudiosos que não entendem como as abordagens, práticas e perspectivas atuais da arte/educação podem se aproximar dos contextos dos indivíduos e da sociedade contemporânea. Conseqüentemente, estes estudiosos têm-se encontrado, coletado informações, discutido, debatido e dialogado para promover este deslocamento paradigmático radical. Está além do scopo deste texto demonstrar como este deslocamento tem ocorrido exatamente, mas certamente, ele não começou nestas últimas décadas, mas sim há um longo tempo atrás por meio do trabalho de estudiosos de vários campos do conhecimento e provenientes de várias partes do globo. Levou-se mais de quatro séculos para a arte/educação estabelecer seus paradigmas. Desde o nascimento da Modernidade até hoje, então a presente situação da educação da cultura visual é apenas um começo para examinar seus valores, opiniões, entendimentos, práticas.

Nota

1- Este texto é um recorte de Dias, Belidson – Acoitamentos: os locais da sexualidade e gênero na arte/educação contemporânea. In Dossiê Cultura Visual – Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual / Faculdade de Artes Visuais / UFG. – Vol. 4 n.1, p. 101-132 (2006). – Goiânia - GO: UFG, FAV, 2007.

Referências Bibliográficas

AGUIRRE, Imanol. Beyond Understanding of Visual Culture: A Pragmatic Approach to Aesthetic Education. **JADE: The International Journal of Art and Design Education**, v.23, n.3, p.256-269. 2004.

BARBOSA, Anna Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. Porto Alegre: Editora Perspectiva & Fundação IOCHPE. 1991 (Estudos)

_____. **John Dewey e o Ensino de Artes no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2001.

BAUERLEIN, M. Symposium – Arts Education and Visual Culture Education: The Burdens of Visual Culture. **Arts Education Policy Reviews**, v.106, n.1, p.5-12. 2004.

BOLIN, Paul. Artifacts Spaces, and History: **Art Education and Material Culture Studies**. Arts and Learning Research, v.10, n.1, p.143-157. 1992.

BOLIN, Paul E. e BLANDY, Doug. Beyond Visual Culture: Seven Statements of Support for Material Culture Studies in Art Education. **Studies in Art Education**, v.44, n.3, p.246-263. 2003.

CHALMERS, F. Graeme. Celebrating Pluralism Six Years Later: Visual Transculture/S. Education and Critical Multiculturalism. **Studies in Art Education**, v.43, n.4, p.293-306. 2002.

_____. Visual Culture Education in the 1960s. **Art Education**, v.58, n.6, p.6-11. 2005.

CHAPMAN, Laura H. Studies of the Mass Art. **Studies in Art Education**, v.44, n.3, p.230-245. 2003.

DEBORD, Guy. **The Society of Spectacle**. New York: Zobe Books. 1995

DESAI, Dipti. Places to Go: Challenges to Multicultural Art Education in a Global Economy. **Studies in Art Education**, v.46, n.4, p.293-308. 2005.

DUNCUM, Paul. A Review of Proposals for Studying the Popular Arts. **Journal of the Institute of Art Education**, v.11, n.2, p.7-16. 1987a.

_____. What? Even Dallas? Popular Culture within the Art Curriculum. **Studies in Art Education**, v.29, n.1, p.7-16. 1987b.

_____. Clearing the Decks for Dominant Culture: Some First Principles for a

Contemporary Art Education. **Studies in Art Education**, v.31, n.4, p.207-215. 1990.

_____. Art Education for New Times. **Studies in Art Education**, v.38, n.2, p.69-79. 1997.

_____. Clarifying Visual Culture Art Education. **Art Education**, v.55, n.3, p.6-11. 2002a.

_____. Visual Culture Art Education: Why, What and How. **Journal of Art & Design Education**, v.21, n.1, p.14-24. 2002b.

_____. Visual Culture Isn't Just Visual: Multiliteracy, Multimodality and Meaning. **Studies in Art Education**, v.45, n.3, p.252-265. 2004.

EFLAND, Arthur. **A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in the Teaching of Visual Arts**. New York: Teachers College Press. 1990.

EISNER, Elliot. W. **Educating Artistic Vision**. New York MacMillan. 1976

_____. **The Arts and the Creation of Minds**. New Haven, CT, and London: Yale University Press. 2002

EMME, Michael J. Visuality in Teaching and Research: Activist Art Education. **Studies in Art Education**, v.43, n.1, p.57-74. 2001.

FREEDMAN, Kerry. Interpreting Gender and Visual Culture in Art Classrooms. **Studies in Art Education**, v.40, n.2, p.128-142. 1994.

_____. Curriculum inside and Outside of School Representations of Fine Art and Popular Art. **Journal of Art & Design Education**, v.16, n.20, p.157-170. 1997.

_____. Social Perspectives on Art Education in the U.S: Teaching Visual Culture in a Democracy. **Studies in Art Education**, v.41, n.4, p.314-329. 2001.

_____. **Teaching Visual Culture: Curriculum Aesthetics and the Social Life of Art**. New York: Teachers College Press. 2003 (Advancing Art Education)

HALL, Stuart, Ed. **Representation: Cultural Representations and Signifying Practices**. Thousands oaks, CA: Sage Publications. 1997.

HEISE, D. Is Visual Culture Becoming Our Canon of Art? **Art Education**, v.57, n.5, p.41-46. 2004.

HOBBS, Jack. In Defense of a Theory of Art and Art Education. **Studies in Art Education**, v.34, n.2, p.102-113. 1993.

KAMHI, Michelle Marder. Where Is the Art in Today's Art Education?: **Aristos** 2002.

_____. Art Succumbs To "Visual Culture": **Aristos** 2003.

_____. Rescuing Art from Visual Culture Studies: **Aristos** 2004.

_____. Modernism, Postmodernism, or Neither? A Fresh Look At "Fine Art": **Aristos** 2005.

KINDLER, Anna M. Visual Culture, Visual Brain and (Art) Education. **Studies in Art Education**, v.44, n.3, p.290-296. 2003.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: The University of Chicago Press. 1970

PAULY, Nancy. Interpreting Visual Culture as Cultural Narratives in Teacher Education. **Studies in Art Education**, v.44, n.3, p.264-284. 2003.

SILVERS, Anita. Pedagogy and Polemics: Are Art Educators Qualified to Teach Visual Culture? **Arts Education Policy Reviews**, v.106, n.1, p.19-23. 2004.

SMITH, Peter J. Visual Culture Studies Versus Art Education. **Arts Education Policy Reviews**, v.104, n.4, p.3-8. 2003.

SMITH, Ralph. **Excellence in Art Education: Ideas and Initiatives**. Reston: NAEA. 1988

_____. Building a Sense of Art in Today's World. **Studies in Art Education**, v.33, n.2, p.71-85. 1992a.

_____. Problems for a Philosophy of in Art Education. **Studies in Art Education**, v.33, n.4, p.253-266. 1992b.

STANKIEWICZ, M. A. **Keynote Addresses: First General Session**. National Art Education Association conference. Denver, CO, 2004. p.

SULLIVAN, Graeme. Seeing Visual Culture. **Studies in Art Education**, v.44, n.3, p.195-196. 2003.

TAVIN, Kevin M. Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Toward a Critical Pedagogy of Visual Culture. **Studies in Art Education**, v.44, n.3, p.197-

213. 2003.

TORRES, Louis. Blurring the Boundaries at the Naea: **Aristos** 1991.

_____. Teaching the Arts to Children: Sitting on Furniture and Other “Visual Arts” Experiences: **Aristos** 2004.

_____. Critiquing the Critics: Art’s Porous Borders: **Aristos** 2005a.

_____. The National Portrait Gallery Captive to Postmodernism: **Aristos** 2005b.

VAN CAMP, J. C. Visual Culture and Aesthetics: Everything Old Is New Again.... Or Is It? **Arts Education Policy Reviews**, v.106, n.1, p.33-37. 2004.

Belidson Dias é graduado em educação artística pela Universidade de Brasília (1989) e obteve o mestrado em Pintura na Manchester Metropolitan University (1992) e na Chelsea School of Art & Design (1993), na Inglaterra, e o doutorado em Estudos Curriculares em Arte Educação das Artes Visuais na University of British Columbia (2006), Canadá. Atualmente é professor adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de artes visuais e educação da cultura visual, com ênfase em estudo das representações de gênero e sexualidade nas artes visuais contemporâneas. É especialista em Teoria Queer e nos estudos críticos da sexualidade e sua relação com as artes visuais, mais especificamente em cinema e artes visuais. Ultimamente atua em pesquisas que buscam entender as possibilidades de se fazer pesquisa em artes no ensino superior e analisa questões das práticas pedagógicas do ensino aprendizagem das artes visuais contemporâneas em relação a cultura visual.



PARTE II

Cultura Visual:
Signos,
Representação e
Sentido

Representação, significado e cultura visual: figuras irlandesas de Sheela-Na-Gig

Deborah L. Smith-Shank

A cultura visual não é nova, mas somente nos últimos anos arte educadores nos Estados Unidos têm mudado suas práticas para dar atenção a artefatos da experiência vivida como possíveis focos para formação na criação e interpretação das artes, artesanatos, e outros materiais significativos da cultura. Em termos acadêmicos, me preocupo com os problemas de comunicação (textual e visual) e com a organização dos sistemas de signos que usamos para descrever o mundo e para narrá-lo uns para os outros. Signos não são somente palavras e imagens; são também formas de comportamento social, pedagógico e outros atos políticos. Estamos cercados por mensagens que são produtos do poder político e econômico e é importante tomar tempo para considerar, refletir e criticá-las. Um projeto que tem chamado minha atenção periodicamente nos últimos sete anos envolve várias esculturas medievais talhadas em pedra, um tipo chamado Sheela-Na-Gig. Essas figuras foram partes significantes da cultura visual quando foram comissionadas e criadas pela primeira vez. Elas serviram uma população que provavelmente era visualmente culta e que talvez conhecesse sua história como não podemos conhecê-la hoje. Como disse o Papa Gregório o Grande (século VI), "O que a Escritura é para os educados, imagens são para os ignorantes que vêm através delas o que devem aceitar. Eles lêem em imagens o que não podem ler em livros". Se os participantes visuais do mundo medieval eram ou não ignorantes simplesmente pelo fato de não poderem ler a escritura é algo

discutível, pois a inteligência textual é apenas uma parte da alfabetização. Eu argumentaria que a habilidade para codificar e decodificar idéias complexas no contexto de formas visuais é evidência de inteligência significativa, e é sobre isso que a cultura visual trata.

Na minha última licença sabática fui apresentada a esse artefato misterioso e sedutor. Fui para a Irlanda do Norte após alguns meses no sul da França onde estudei várias imagens antigas de mulheres e estava no meio de uma série de desenhos baseados nesses entalhes e esculturas. Conheci Gordon Woods, arte educador na Universidade de Belfast, Irlanda do Norte, e durante uma noite de boa comida e vinho ele me mostrou uma estranha figura feminina. Sobre o portal, no antigo moinho onde é a sua casa, emerge uma escultura em relevo que me encantou à primeira vista. Uma mulher agachada com expressão de dor levanta suas pernas por detrás da cabeça enquanto, com as mãos, abre sua vulva. A escultura de Gordon é uma cópia da original que está no museu em Omagh, Irlanda do Norte. A história que ele me contou sobre essa figura chamada Sheela-Na-Gig é muito curiosa. Aparentemente, a Igreja Católica inicialmente comissionou várias dessas figuras para colocar em igrejas e mosteiros. Isso me pareceu muito estranho. Eu não acreditei que a MINHA igreja Católica encomendaria esculturas de mulheres feias, em posições vulgares, sugestivas e grotescas para adornar igrejas e mosteiros. Aqui estava um mistério intrigante que chamou minha atenção e imaginação tomando uma parte significativa do meu tempo.

Durante esse tempo na Irlanda, busquei as histórias sobre as Sheelas. Procurei livros sobre elas e visitei museus. Quando voltei para casa fui direto para a internet. Achei uma grande diversidade de informação acadêmica, emocional e fantástica que abrangia do folclore tradicional Irlandês à literatura sobre bruxaria, e um pouco de pesquisa histórica tradicional, mas nenhuma fonte de informação parecia "correta".

Cada porta que eu abria parecia revelar mais mistério. Aprendi que o propósito das Sheelas era alertar o homem sobre o pecado da luxúria. Ela era a personificação do pecado de Eva. Funcionava como um olho maligno, afastando Satanás e outros invasores. Ela traz boa sorte, símbolo

de um aspecto de uma antiga Deusa Celta. Depois de toda essa pesquisa eu ainda queria saber por que a Igreja as comissionou e posteriormente ordenou que fossem eliminadas. Queria saber como a sua existência hoje se manifesta de forma diferente da sua encarnação original. Mas como entre “especialistas” não havia concordância sobre a sua existência ou seu uso, eu imaginava, o que as pessoas comuns sentiam em relação a essas esculturas pornográficas à vista do público em ambientes religiosos. Essas perguntas incessantes me levaram de volta à Irlanda no verão de 2001, 2003 e 2006 em busca das Sheelas e de respostas para as minhas perguntas.

Sobre as Sheelas

Na Irlanda, cerca de 100 figuras de Sheela-Na-Gig são conhecidas ou registradas e há cerca de cinquenta outras no resto das Ilhas Britânicas. As primeiras foram entalhadas no século XII e depois posicionadas em prédios Católicos a partir de 1500 (ROBERTS & McMAHON, 1997). Hoje, muitas delas estão desfiguradas pela ação do tempo ou pelo vandalismo, e muitas foram destruídas e/ou jogadas nos rios a pedido da mesma igreja que as comissionou. A destruição oficial das figuras parece ter começado no século XVII. Estatutos datados de 1631 ordenaram que os padres das paróquias escondessem as Sheela-Na-Gigs. Regulamentos Diocesanos emitidos em 1676 ordenaram que elas fossem queimadas (KELLY, 1996) e não se tem notícia de nenhuma Sheela de madeira que tenha sobrevivido às fogueiras. Ainda no século XIX, um reverendo de Kilpeck, Irlanda, ordenou a destruição de vários entalhes que provocavam suas sensibilidades (WEIR & JERMAN, 1999).

As Sheela-Na-Gigs são gráficas, estranhas e peladas. Algumas são pequenas, não têm mais que seis polegadas, e algumas têm de dois a três pés (sessenta a oitenta centímetros). Elas são entalhadas sobre e dentro de blocos de pedra retangulares com o dobro de altura em relação à largura. Elas são feitas em alto e baixo relevo e algumas são decoradas com linhas entalhadas. Muitas são entalhadas de forma rústica e nenhuma é

elegante. São feitas de maneira a mostrar, enfatizar e conectar espectadores, visual e mentalmente, à genitália. A maioria das Sheelas mais antigas era originalmente localizada sobre portais em igrejas e mosteiros. Mais tarde elas passaram a adornar prédios públicos e castelos privados. Elas estão de pé, sentadas ou agachadas. O gesto das suas mãos se dirige para a vulva ou abre seus lábios. Quando os seios estão à mostra, eles são pequenos, caídos, e freqüentemente acompanhados de costelas protuberantes. Muitas Sheelas são carecas. Algumas têm dentes afiados, línguas protuberantes, bocas abertas e olhos esbugalhados. São figuras assustadoras.

Ninguém tem certeza sobre a origem do seu nome. A palavra Sheela vem do Irlandês e mesmo não havendo um consenso sobre seus antecedentes, há algum consenso de que significa uma menina, uma mulher, ou talvez uma bruxa. Em Irlandês, a palavra Sidhe (pronunciada Shee) é a palavra para Espírito ou Fada. O nome foi usado desde o século XVII em estatutos católicos diocesanos e provinciais e durante o século XVIII um navio da Real Marinha Inglesa foi nomeado de HMS Sheila-na-gig (e não Sheela).

Até a última década quase nada havia sido escrito sobre essas figuras, porém nos últimos sete anos elas têm me interessado e os websites dedicados ao estudo delas triplicaram. Durante o Iluminismo elas eram vistas como sexualmente muito agressivas para serem consideradas de bom-gosto (KELLY, 1996) e, como usualmente eram detalhes arquitetônicos relativamente sem importância no prédio, elas não foram consideradas dignas de estudo por historiadores da arte nem da arquitetura. Todavia, o fato de que muitas ainda existem, a despeito da censura da Igreja, da pilhagem, das guerras, e mesmo da renovação urbana, nos dá uma indicação da sua importância original (WEIR & JERMAN, 1999).

Contexto das Sheelas

A Idade Média trouxe à tona as Sheelas e, enquanto a Irlanda abrigava muitos dos mais importantes mosteiros e espaços de aprendizado

do mundo naquela época, a maior parte do povo era textualmente analfabeta. Não há registros históricos sobre as razões para a existência das figuras da Sheela-Na-Gig. Isso não significa que não haja especulação. De acordo com um dos poucos livros acadêmicos escritos sobre elas, as Sheelas mostram uma misoginia implícita e óbvia (WEIR & JERMAN, 1999) e os autores trabalham com a hipótese de que “fulminações monásticas contra a Eva estão no âmago da invenção da Sheela-Na-Gig” (p.20). Essa teoria aponta para a Sheela-Na-Gig como uma personificação da Eva sedutora inerente a todas as mulheres. Mas isto é somente uma estória.

A Idade Média é mais conhecida por seus traumas, guerras, força religiosa e intolerância. A primeira das Cruzadas começou em 1095 e durou até o século XIII. A invasão dos Normandos à Inglaterra em 1066 resultou na conversão de uma população pagã para o Catolicismo Romano e na construção de mais de 1000 mosteiros. A Peste Negra dizimou quase um terço de toda a população da Europa de 1347 a 1349. A Guerra dos Cem Anos (1337-1453) sujou a paisagem rural francesa com corpos de mortos e pessoas sem-teto. Ao mesmo tempo em que o misticismo era comumente praticado, ele começou a ser visto como uma ameaça levando a Igreja a fundar a Inquisição (AMT, 1993, p.5). No período da Grande Inquisição, deusas eram consideradas discípulas de Satã e a caça às bruxas nos séculos XV-XVII resultou no assassinato de mais de oito milhões de mulheres.

Em 1484, o Papa Inocente VIII emitiu Bula Papal denunciando a prática de bruxaria como sendo uma conspiração organizada do exército do Diabo contra o Império Sagrado Cristão. Em 1486, um manual dos caçadores de bruxas, chamado *Malleus Maleficarum*, ‘Martelo de Bruxas’, apareceu e se tornou uma autoridade indispensável para o terror e o assassinato. O uso de qualquer forma de tortura psicológica e física para forçar a confissão das acusadas era permitido (GIMBUTAS, p. 319).

Por todo o período da Igreja Medieval, proeminente entre os pecados mortais estavam a avareza e a luxúria. A avareza era primariamente

considerada um pecado masculino e a luxúria um pecado feminino (não importava quem cometia o pecado). Na arte continental Romanesca e Gótica, a luxúria era freqüentemente retratada como uma mulher nua cujos seios e genitália eram comidos por sapos e serpentes. Durante a Idade Média peregrinos visitavam santuários e viam essas figuras exibicionistas masculinas e femininas. Os corpos eram distorcidos e a genitália aumentada relacionando-os ao ensinamento da Igreja de que os pecadores eram punidos no inferno através dos órgãos do corpo contra os quais haviam cometido ofensas. As figuras Sheela-Na-Gig parecem ser primas das grotescas figuras Romanescas que, em parceria com seus companheiros grotescos, se comportam com perversidade Boschiana (ao modo de Hieronymus Bosch). Entretanto, em contraste, as Sheelas célticas estão sempre sozinhas e interagindo conosco, os espectadores, nos convidando para olhá-las ou para engatinhar para dentro do seu útero. Talvez a relação entre elas e as grotescas figuras Romanescas não seja tão próxima como se possa ter presumido inicialmente.

Alguns estudiosos feministas argumentam que a Sheela é um legado da cultura das deusas. Esse debate é controverso entre aqueles que querem provas concretas de culturas ginocêntricas e aqueles que defendem que mitos, conhecimento popular e misoginia tiveram papel importante na supressão de evidências mais antigas dessas culturas.

Um ponto de vista é que elas são ídolos vestigiais de alguma religião de fertilidade pré-cristã... Essas figuras podem estar, também, associadas à magia. Como símbolos de fertilidade elas têm o poder de afastar as forças do mal, o mau olhado do Olho do Demônio. Elas são protetoras, guardiãs... Um talismã dos supersticiosos (WEIR & JERMAN, 1999, p 22).

Estórias

Antigas estórias célticas nos contam que na Irlanda antiga, Brigid era o nome da trindade. Ela era conhecida por ser capaz de mudar sua pessoa de empregada para mãe e para bruxa ou velha enrugada. Esses

estágios da vida de uma mulher simbolizavam a essência cíclica da vida e da natureza. Brigid tinha muitas faces e um dos seus disfarces de velha era o de Morrigan (ou Morrighu), a suprema deusa celta da guerra. Usando esse disfarce ela sobrevoava campos de batalha incentivando soldados e purificando os mortos. Morrigan tinha o poder de profetizar e de mudar de forma assumindo, usualmente, a forma de um corvo. A natureza destrutiva de Morrigan era vinculada à intensa potência sexual e à morte (ZACZEK, 1996). Ao contrário das antigas figuras da fertilidade que geralmente são descritas com grandes seios e barrigas e que simbolizam fertilidade e nascimento, a Sheela nos mostra dentes, costelas, seios pequenos e sua vulva. Na tradição popular antiga, “referência direta aos genitais representa quase sempre morte, vida e regeneração” (ROBERTS & McMAHON, 1997, sem número de página). Isso indicaria que as figuras da Sheela representam a deusa, mas, alguém pode imaginar a Igreja Católica intencionalmente usando imagens de deusas nos seus prédios?

A posição corporal que a maioria das Sheelas apresenta estaria mais adequada numa revista pornográfica do que no portal de uma igreja moderna. Mas a cultura da Irlanda medieval não era a nossa cultura contemporânea e não posso pensar como uma acadêmica feminista, puritana, norte americana. Devo me colocar no lugar dos pedreiros medievais que, de acordo com Weir & Jerman (1999),

não consideravam essas imagens obscenas. Cruéis, vulgares, e não desprovidas de humor satírico ou sardônico, elas foram feitas com o conhecimento de que poderiam chocar ou ofender. De fato, provavelmente essa era a intenção. Mas elas não eram pornográficas, ou sacrilégios... eram trabalhos sérios e a maioria delas um dia fez parte de uma composição artística planejada cujas várias partes combinam para criar um efeito de grande seriedade (p. 11).

Mas qual o motivo para tanta seriedade?

Re-buscando

Na minha primeira viagem de volta à Irlanda, aluguei um carro e tentei achar as figuras Sheela-Na-Gig. Eu tinha um mapa muito bom (Roberts & McMahon, 1997) que lista cada Sheela e sua localidade. Embora o mapa não marque as estradas, eu tinha certeza que com todos os outros mapas que trazia e com meu espírito 'Let's Go Ireland' (Vamos Irlanda), seria um bem sucedido detetive de Sheelas. Gastei bastante tempo dirigindo pelos locais onde as Sheelas supostamente estariam e consegui encontrá-las 16 vezes. Porém, minhas tentativas mal sucedidas superaram meus acertos. Isto aconteceu principalmente porque: 1) não existiam mais os prédios nos quais a escultura estava; 2) a Sheela havia sido roubada; 3) por motivos de segurança a Sheela havia sido levada para o Museu Nacional, ou 4) minhas informações sobre o local não estavam completas. Entretanto, houve várias situações em que pessoas conhecedoras da região me levaram para ver uma Sheela num lugar escondido ou numa propriedade privada, locais que não estavam no meu mapa.

A literatura (e um breve estudo do mapa) haviam me preparado para Sheelas em sítios específicos, igrejas e mosteiros. Antes da viagem, ainda nos EUA, presumi irrefletidamente que esses locais seriam espaços ativos, vivos, com freqüentadores de igreja e/ou padres/pessoas devotas para conversar. No meu projeto de pesquisa planejei entrevistar aqueles que interagissem de forma regular com as Sheelas locais porque, é claro, entre pesquisadores, há controvérsias sobre seus significados. Eu estava buscando o saber local e estava disposta a me engajar nessa caçada como cão farejador para encontrá-lo. Contudo, com exceção de um local que visitei, todos estavam em "ruínas" e não havia nenhum serviço litúrgico ou monges vivos.

O que encontrei foram caseiros/zeladores, servidores do governo e/ou visitantes ocasionais que eram padres e freiras, além de outros aventureiros que compartilharam suas opiniões comigo. Fui também apresentada à "especialistas" locais em Sheelas e sou muito grata pelo seu interesse e gentileza. Minhas conversas com esses especialistas quase sempre acon-

teceram em tabernas cheias onde paguei minha parte das cervejas que bebemos e arrumei guias para visitar outros locais "... onde existe uma Sheela estranha...".

Resultados da busca

De tanto olhar, refletir, escrever, desenhar e me sentir obcecada por esses entalhes mudos, cheguei à conclusão de que existem pelo menos quatro maneiras através das quais artefatos visuais comunicam significado(s): 1) através de indicadores culturais; 2) através do saber local – histórias orais, contadas de geração em geração; 3) através de transcrições escritas de histórias orais, a maioria escrita por homens solteiros, ou monges confinados que foram protetores da cultura mas também foram bem sucedidos em suprimir histórias indesejadas; e 4) através da intuição do pesquisador (que pode soar pouco acadêmico, mas suspeito que muitos de nós a usamos). É na interseção dessas quatro formas de compreensão que consigo dar sentido às Sheelas.

Por toda a Irlanda, em colunas, igrejas, mosteiros, em vários outros tipos de edificações e em museus, existem entalhes de mulheres estranhas que apontam para, ou mantêm abertas suas vulvas. O Museu Nacional em Dublin mantém muitas Sheelas trancadas e somente duas delas podem ser vistas regularmente pelo público, apesar de ser possível marcar hora para ver as outras. Mesmo que não tenha sido encontrado nenhum registro sobre as suas origens é muito provável que a Igreja tenha, de fato, comissionado as Sheelas porque elas adornam lugares de adoração e de estudo da Igreja Católica Romana. A Sheela tem um irmão. Eu vi dois e ouvi falar de pelo menos mais um "Sean-Na-Gig", que mostra o pênis ou o ânus e são entalhados no mesmo estilo das Sheelas.

Embora velhas essas figuras não são antigas. Elas são desgastadas pelo tempo, têm a aspereza e o caráter de figuras antigas, mas foram feitas durante uma época de conhecimento, escrita e grandes escolas como a de Clonmacnoise no município de Offaly. Elas foram comissionadas pela organização mais rica e influente do mundo ocidental daquela época,

mas não existe nenhum documento explicando a existência, significado ou função das Sheelas. No entanto, existem vários documentos que ordenam sua destruição. Apesar de a sua criação ter sido relativamente recente, suas formas incorporam antigas histórias e também dialogam, de forma não-verbal, com artistas e historiadores contemporâneos e com outros que podem ser chamados de aventureiros.

O acaso tem um papel importante em grande parte do meu trabalho artístico e de pesquisa e esta aventura não foi uma exceção. Quando ainda estava pensando sobre meu primeiro encontro com as Sheelas, e o fato de que tenho duas filhas adultas, Bridget e Morgan, nomes alternativos para a Sheela, parei um pouco para ir à abertura da temporada das galerias em Chicago. Entrei por acaso na Galeria I SPACE (eu espaço) e o título da exibição era Sheela-na-Gig: Rastreado Mulheres Emparedadas. Coincidência? Sarah Krepp, da Universidade de Illinois, Verônica Nicholson, uma artista free-lance da Irlanda, e Jo Yarrington, Chefe do Departamento de Artes Visuais e Performance da Universidade de Fairfield, Connecticut, estavam mostrando seus trabalhos baseados em seus estudos e compreensão das Sheela-Na-Gigs. O trabalho multimídia de Krepp, as fotografias de Nicholson e as instalações de Yarrington reinterpretem a Sheela sob um ponto de vista feminista contemporâneo. De acordo com a brochura da exposição, elas

compreendem a vitalidade contínua da Sheela e buscam traduzir isso novamente para o espectador contemporâneo. Elas entendem a fonte de sua magia; são mulheres e também compartilham esse sentimento (WAINRIGHT, 2000, p. 2).

Na minha segunda visita à Irlanda, especificamente para estudar as Sheelas, cheguei ao Aeroporto de Dublin, peguei um carro e rapidamente me perdi. Dirigindo do lado esquerdo e tentando entender estranhas sinalizações da estrada me dei conta que acabaria com fadiga de viagem e sem nenhuma idéia sobre onde eu estava. Então, decidi buscar um bom lugar para dormir e estudar meus muitos mapas antes de retomar minha jornada na manhã seguinte. Decidi começar minha busca das Sheelas

pelo centro da ilha (fora das principais rotas medievais de comércio onde a maioria das figuras de Sheelas não foi destruída por militantes da igreja) e assim construir meu próprio roteiro.

Pedi uma reserva no hotel B&B, em Athlone, que havia encontrado no guia Let's Go Ireland. Teria sido sorte, o fato desse hotel B&B, em particular, ter uma Sheela contemporânea pendurada sobre a entrada? Também teria sido sorte, o convite de Anthony, gerente do hotel, para jantar com seus amigos naquela noite e descobrimos que temos uma amiga em comum, uma artista chamada Veronica Nicholson que eu havia conhecido na abertura de sua exposição Sheela-Na-Gig: Rastreado Mulheres Emparedadas?

Esses acontecimentos foram parte das três semanas que compõem o PeeWee's Great Adventure (A Grande Aventura de PeeWee). Ainda assim, após várias viagens e visitas a vários lugares e museus, as questões sobre a função e significado originais das Sheelas ainda permaneceram. Ou a sua função nunca foi escrita, ou foi suprimida. Minha hipótese sobre essa figura é que, por alguma razão, esse significado ficou fora do controle da Igreja Católica que não teve alternativa senão destruir aquilo que não podia mais controlar. As Sheelas podem originalmente ter sido criadas com a intenção de enfatizar o lado demônio de Eva que há na mulher, mas conforme ela tem sido vista nos últimos anos do nosso século, ela talvez tenha sido re-apropriada conceitualmente pelos irlandeses como a parte bruxa da trindade celta. Como cultura visual comum, ela pode ter significado uma "deusa" para analfabetos textuais, mas visualmente alfabetizados. Se a Igreja perdeu o controle desse símbolo e ele se tornou ameaçador em função de sua inter-relação com práticas e pensamentos pagãos, não havia outra escolha a não ser ordenar sua destruição.

Muitos artistas contemporâneos estão re-visitando a antiga deusa em seus aspectos múltiplos e multiculturais na tentativa de compreender suas próprias culturas. Eu estava trabalhando com imagens de deusas e imagens católicas proscritas antes de encontrar as Sheelas. Quando as conheci fui impulsionada a responder aos seus códigos visuais através do meu trabalho artístico e acadêmico. As Sheelas e outras imagens de

deusas antigas funcionam como “motores semióticos” (SEBEOK, 2000). Elas são sinais que imploram para ser decodificados em múltiplos contextos. Ao contrário daqueles artistas que originalmente fizeram as Sheela-Na-Gigs, artistas contemporâneos têm o luxo de ter acesso imediato a uma grande gama de imagens de deusas (assim como de pecadores) através da geografia e história. Muitas explorações das imagens de deusas feitas por artistas contemporâneos são criteriosas em relação aos contextos originais que eles des/re-contextualizam e convidam espectadores a achar significado na e para suas próprias vidas. A justaposição de velhos ícones e novos contextos resulta numa cacofonia sedutora e dissonante convidando uma interminável espiral de significados que nos ajuda a conhecer algo através do qual acabamos conhecendo algo mais. Ao final, as Sheelas permanecem um estridente enigma silencioso da cultura visual.

Referências Bibliográficas

- AMT, E. **Women’s lives in medieval Europe: A sourcebook.** New York: Routledge, 1993.
- CAMPBELL, J. **Transformations of myth through time.** New York: Harper & Row, 1990.
- GIMBUTAS, M. **The language of the goddess.** New York: Harper Collins, 1991.
- HUSAIN, S. **Living wisdom: The goddess.** Alexandria, VA: Time-Life Books, 1997.
- KELLY, E. P. **Sheela-na-Gigs: Origins and functions.** The National Museum of Ireland: Dublin, Ireland, 1996.
- ROBERTS, J. and McMAHON, J. **The Sheela-na Gigs of Britain and Ireland: An illustrated map/guide.** Ireland: Bandia Publishing, 1997.
- SEBEOK, T.A. **Plenary address.** Paper presented at the meeting of the Semiotic Society of America, West Lafayette, IN., 2000.

_____ **Signs:** An Introduction to semiotics. Toronto: University of Toronto Press, 1994.

SHLAIN, L. **The alphabet versus the goddess:** The conflict between word and image. New York: Penguin/Arkana, 1999.

SLAKTIN, W. **Women artists in history:** From antiquity to the present. New Jersey, Prentice Hall, 1990.

SMITH-SHANK, D.L. The Sheela-Na-Gig: A postmodern medieval mystery. In R. Irwin, K. Grauer, & E. Zimmerman (Eds.), **Women art educators V.** Vancouver: The Canadian Society for Education Through Art, pp 248-255, 2003.

WAINRIGHT, L. **Sheela-na-Gig:** Tracing the walled women. Catalog copy. Chicago: I space, 2000.

WEIR, A. and JERMAN, J. **Images of lust:** Sexual carvings on medieval churches. London: Routledge, 1999.

Debbie Smith-Shank é Ph. D em Estudos Curriculares em Arte/Educação associado a Estudos em Semiótica pela Indiana University, Bloomington (1992), instituição onde fez o mestrado e a graduação. Atualmente é professora adjunta na Northern Illinois University, chefe do Departamento de Arte/Educação e está diretamente associada ao Departamento de Estudos sobre Lésbicas, Gays, Bi Sexuais, Trans-Sexuais e estudos feministas. Como membro conselho editorial tem participado de mais de 12 periódicos importantes da área e atualmente é Co-editora (com Karen Keifer-Boyd) do periódico on-line Visual Culture & Gender. Escreve intensamente em periódicos internacionais e recentemente publicou o livro *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs and Significance*. Ultimamente seu interesse está voltado para estudos da cultura visual, semiótica, feminismo e questões de gênero e sexualidade.

Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu gostaria de aprender...

Irene Tourinho

A idéia de escolha, de uma ação intencional que tanto inclui como exclui saberes na construção de currículos acompanha a vida docente. Seleção e opção, inclusão e exclusão são ações simultâneas no processo de elaboração de currículos e programas de ensino, ações que extraem da cultura os fragmentos que serão objetos do conhecimento que a escola reproduz e produz. Inclui-se excluindo e vice-versa. A crescente participação dos alunos nos processos de construção curricular tem exigido uma reflexão que vai além das decisões e escolhas para incluir a negociação, a mediação e a intervenção.

Esses conceitos colocam em evidência o caráter dialógico das relações de ensino e aprendizagem, interconectando saberes de docentes e discentes, saberes emergentes e duradouros, questões de poder e de conhecimento. Mesmo cientes da importância da negociação e da mediação para a construção de currículos, a intervenção de professores ainda se ressentem da ausência da voz dos alunos como contribuição nos processos de definição sobre o quê deve ser ensinado. Pozuelos e Travé (2004) reiteram esta ausência comentando que

quando se revisa a abundante literatura que existe sobre o ensino, um dos aspectos que mais freqüentemente se pode chamar a atenção é o reiterado esquecimento que se evidencia a respeito do ponto de vista do alunado (...) esquecendo-se assim as profundas transformações operadas nas sociedades atuais que modificaram intrinsecamente as características e interesses do alunado (p. 9).

Com o objetivo de ouvir os desejos de alunos e alunas do ensino fundamental sobre o que eles gostariam de aprender nas aulas de artes, respostas a esta questão foram recolhidas de um grupo de mais de cem estudantes de uma escola pública de Goiânia¹. Estas respostas foram analisadas em outro trabalho (TOURINHO, 2007) onde apresento as escolhas dos alunos e destaco as seguintes ênfases destas escolhas: (1) foco numa experiência de qualidade; (2) experimentação com materiais, técnicas e suportes, e (3) preocupação com a utilidade futura das aprendizagens escolares.

Neste texto comento estas ênfases particularizando alguns exemplos e detalhando algumas questões. Através desse exame singularizado quero expor outros sentidos para as respostas dos alunos, ouvindo as suas escritas com atenção e situando-as em salas de aula para buscar outras qualidades e pontos de reflexão.

Diferentemente de destacar o que as respostas tinham em comum, conforme me ative em texto anterior, seleciono exemplos que apontam para a necessidade de uma perspectiva qualitativa para a docência em arte (seria artística?). Esta perspectiva pode ser vista como um processo que privilegia a prática colaborativa entre alunos e professores na construção do currículo. Ela pretende articular negociação, mediação e intervenção como elementos integradores nesta construção.

Qualidade da experiência

Contabilizando as respostas dos alunos verificamos que mais da metade, tanto homens como mulheres (serão meninos e meninas?) fazia opção pela aprendizagem do desenho e da pintura. A importância que a pintura e o desenho têm para o estudo e a compreensão da arte, o prestígio social que os alunos que desenhavam e pintavam 'bem' (leia-se, realisticamente) recebem na escola, o valor de troca que esta prática adquire na instituição e, além disso, a nossa presença –licenciandos e professora – naquele ambiente, como professores de artes visuais, foram fatores que considerei possíveis motivadores para estas preferências nas respostas.

Mas, que outros indicadores estas respostas trazem? Como elas nos fazem pensar sobre a docência e sobre o currículo em arte?

A primeira ênfase que destaquei foi o foco na qualidade das experiências. A escolha da pintura e do desenho não é feita de maneira fortuita. Os alunos qualificam estas práticas, dão a elas atributos específicos que interessam para esta discussão. Alguns exemplos são: “desenhar mais do que eu já sei”, “desenhar coisas diferentes”, “desenhar bem”, “desenhar e pintar corretamente”.

São muitas as implicações pedagógicas dessas manifestações e aqui trato de algumas delas no contexto da sala de aula de ensino presencial. Entendo que o ensino à distância também lida com questões semelhantes, mas como minha experiência está circunscrita às salas de aula, direciono meu foco para as relações ‘feitas às vistas’ no ambiente escolar.

O primeiro exemplo – “desenhar mais do que já sei” – mostra a intensidade com que os saberes de cada estudante qualificam as experiências escolares. Quando Gasset disse ‘eu sou eu e minhas circunstâncias’ talvez não imaginasse a abrangência que esta idéia poderia ganhar. Quando um aluno entende a aprendizagem como algo além do que já sabe, aí começa a negociação: como aprender o que cada um sabe? Começa, também, a experiência pedagógica, a experiência do diálogo, da mediação. Ao refletir sobre o que já sabemos tem início um exercício de memória e invenção.

É no jogo entre memória e invenção que organizamos, reconstruímos e qualificamos nossas experiências. A memória descobre fragmentos de nossas histórias de vida, fala daquilo que experimentamos ser, de como os outros nos percebem e que projetos abraçamos. Ela nos ajuda a dizer, como sugere o ditado africano: ‘eu sou porque nós somos’ (“Ubuntu”) – expressão que concebe a existência individual e o conhecimento como contingências de inter-relações com outros (LADSON-BILLINGS, 2003). As memórias – visuais, auditivas, táteis, gestuais, afetivas, etc. – são nosso acervo de vivências e nos ‘empoderam’ para olhar a nós mesmos, aos outros e ao mundo, na expectativa de transformá-lo.

A invenção alarga nossos projetos, testa idiosincrasias e vulnera-

bilidades, pensa um futuro, lança desafios, cria circunstâncias, alimenta a curiosidade. Ela convive com a imaginação para reconstruir e projetar nossos caminhos, pois a imaginação não tem apenas o poder para criar coisas que ainda não existem, mas também para explorar, sob perspectivas diferentes, coisas já existentes. Seria, como já denominaram, a imaginação criadora e a imaginação exploratória. Ambas são produtivas, exigem criticidade e engajamento.

Aprender a desenhar “mais” do que já sei é um desejo que pode significar “aprender mais do mesmo”, situação que não qualificaria estas experiências como esteticamente pedagógicas e que a negociação e intervenção – de professores e alunos - podem evitar. A repetição (a casa com chaminé, o coelho orelhudo, a árvore de tronco reto, o cocar indígena, etc.) ajuda a aprender hábitos e esquemas, mas não a inventar ações ou especular sobre elas. Entretanto, desenhar “mais” do que já sei também pode significar desenhar mais, mais vezes. Aqui afundamos, não sem razão, num mar de queixas sobre a falta de tempo para o ensino e aprendizagem estética. Estas queixas não perderam espaço e uma evidência disso foi a recente discussão no grupo arte-educar@yahoogrupos.com.br na qual muitos professores deram seu depoimento sofrido e desalentador sobre o pouco tempo e espaço para o trabalho de arte nas escolas onde atuam².

Assim, ‘desenhar mais’ depende de condições de infraestrutura e organizacionais que muitas escolas ainda não dispõem. Depende, sem dúvida, da visão política e cultural que professores assumem e da capacidade e competência para lutar por tais condições. Na história do ensino da arte o desenho ocupou lugar de destaque, por motivos variados, mas sempre com a conotação de ‘injetar’ nos alunos certas habilidades específicas: servir à ciência, à indústria, ornamentar, reproduzir (o intuito não era desenhar “mais” do que os alunos e alunas já sabiam, pois, neste período, os saberes dos alunos não tinham validade pedagógica...). Forte nas academias e nas primeiras escolas públicas, inicialmente destinadas às elites, o desenvolvimento de destrezas perceptivas, manuais e visuais se apoiava no ensino de desenho (HERNÁNDEZ, 2003). Os alunos recebiam

exercícios prontos, faziam cópias e aprendiam desenhos geométricos.

Estimulado por uma visão de progresso científico e industrial, o estudo da geometria e do desenho ocupou a preocupação de intelectuais professores desde a Reforma Pombalina, antes da chegada de D. João VI e continuou por mais de um século. Na discussão sobre a história do ensino de arte no Brasil durante o período entre a chegada da missão Francesa e o Modernismo, Barbosa (1978) cita um artigo de André Rebouças, escrito em 1878 onde se lê: “o desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a idéia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento” (p. 33). Tal idéia é gestora de métodos e orientações pedagógicas que ainda convivem agarradas com muitas propostas vigentes.

Entretanto, o desenho ganhou novas caras, ocupou espaços multi-dimensionais e integrou-se ao design, à tecnologia e ao entretenimento, re-significando visualidades nos ambientes presenciais e virtuais, no cotidiano e na vida pessoal, alterando profundamente as relações entre indivíduos e, também, entre indivíduos e produções estéticas. Cabe perguntar: e nas escolas, como esses novos modos de desenhar têm acontecido? Ou, ao contrário, como o desenho, mesmo do lápis e papel³, tem contribuído para que os alunos experimentem relacionar com a cultura visual que os cerca? Vejo muitas propostas que começam ou terminam com um desenho, porém, não se detêm sobre como os alunos aprendem e experimentam desenhar, sobre o que se faz depois que eles desenharam, ou seja, como eles se posicionam e dialogam com suas produções e que conexões visuais e conceituais são investigadas a partir delas.

Lembro-me de um graduando considerado muito bom no desenho de caricaturas, responsável pelas ilustrações do principal jornal diário da cidade, que decidiu trabalhar com caricaturas em seu projeto de estágio. Depois de algumas aulas com um grupo de alunos, percebeu, com espanto, que não podia seguir pedindo aos alunos que fizessem caricaturas para personagens conhecidos na política e nas artes sem dedicar parte de seu tempo para orientá-los, dar dicas, mostrar exemplos e experimentar coletivamente certas soluções/alternativas. Só assim ele conseguiu resul-

tados mais satisfatórios para os alunos (e para ele) que, rapidamente, intensificaram suas demandas e pediram suas intervenções, numa clara demonstração de que a imaginação criadora não acontece desvinculada da imaginação exploratória. Mais ainda, uma demonstração de que queriam aprender, experimentar/investigar, realizar.

Outro desejo que as respostas apresentam – “desenhar coisas diferentes” – chegou a se transformar num slogan de forte apelo para os professores, porém fortalecendo o lado desagregador e da espetacularização no processo educativo. Professores de arte eram incentivados a oferecer um desfile de atividades (com seus respectivos resultados/produtos), dando pouca atenção às conexões entre elas, o que, de fato, privilegiava a variação (pela variação) e não o aprofundamento de possibilidades de experiências com materiais e suportes variados. Assim, numa aula os alunos faziam colagem com papéis rasgados; na outra, desenhavam com carvão; na aula seguinte, usavam giz de cera; na próxima, experimentavam cola colorida e, na seqüência, voltavam a fazer colagem, desta vez, cortando e não rasgando. E as aulas seguiam seu curso, sem temática agregadora, desconectando práticas, saberes, experiências e resultados. Quanto mais variadas as aulas – entendidas como oferta (quantidade) de diferentes materiais – mais sucesso faziam...

Esta pressão pela variação da oferta de atividades na escola ganhou outras motivações e tomou outros rumos, mas não desapareceu. Como alternativa, vem crescendo e se fortalecendo a idéia de educação através de projetos de trabalho, orientação que busca flexibilizar e construir significados a partir de interesses e experiências compartilhados.

Além de resguardar o currículo do afã pela novidade e pela diversidade desintegrada e descontextualizada, os projetos de trabalho privilegiam a negociação e mediação como elementos do processo construtivo do currículo, elementos que intermediam relações entre alunos, professores, comunidades, saberes e ambiente sócio-cultural. As raízes e desdobramentos da idéia de trabalhar por projetos integram pensadores e professores compromissados com uma educação crítica e transformadora, dentre os quais os nomes de Dewey, Kilpatrick, Santomé, Paulo

Freire, Giroux e Hernandez merecem destaque. A seu modo, cada um deles concebeu, justificou e desenvolveu propostas que demonstraram a efetividade de orientações pedagógicas baseadas nesta concepção.

“Desenhar bem” e “desenhar e pintar corretamente” são os dois últimos exemplos que selecionei em relação à ênfase na qualidade da experiência. Como seria desenhar bem? E desenhar corretamente? Como se avalia um bom desenho? A idéia de Rebouças, citada antes, ainda encontra eco: visto como análogo da escrita, como caligrafia e ortografia, o desenho se aprisiona em fórmulas, regras e modelos. Nesta perspectiva, a representação ou reprodução do real é mais importante que a experimentação, que desvios, inovações.

Parece necessário ressaltar não apenas o valor e prestígio social que a escola confere àqueles que desenharam ‘bem’ – a figura/imagem reconhecível, identificável, realista. Ressalto, também, a ausência de conflito sobre esta noção, a forma naturalizada como a escola tem tratado esta questão. Parece haver um entendimento tácito sobre o que é um ‘bom’ desenho e esta ‘realidade’ segue pouco alterada nos círculos escolares, especialmente nas escolas de ensino fundamental. Os valores e princípios que conformam esta maneira de pensar o desenho não são colocados em questão e, assim, esvazia-se um conflito poderoso para debater e desenvolver a criação e a compreensão artística na escola.

Desejos de experimentar materiais, suportes e técnicas

Outra ênfase que apontamos nas respostas dos alunos foi um interesse por materiais, suportes e técnicas. Apesar de exemplos ligados à pintura e ao desenho serem mais freqüentes, o que caracteriza as respostas é o desejo de experimentar. Os alunos querem aprender a “fazer mais tipos de tinta”, “a desenhar no computador”, “a fazer tear”, “dobradura”, “filme”, “retrato falado”, “grafite”, “decoração”...

A relação entre técnica e inventividade é reveladora de um desejo de experimentar que vem acompanhado de uma curiosidade ativa, desmitologizando a idéia de criação como algo resultante de inspiração, de

benesses divinas. A intervenção dos professores é fundamental neste processo educativo no qual se busca e se valoriza a experimentação. Todos são aprendizes neste processo, porém, segundo Freedman (2003),

os professores deveriam conscientizar seus alunos da grande variedade de níveis de interpretação existentes, dos constantes câmbios e influências a que está sujeito o entendimento e do fato de que esta flexibilidade do conhecimento resulta vital para a formação de um pensamento criativo (p. 84).

Experimentar a variedade de interpretações e de entendimentos é, pois, condição para construir um conhecimento flexível e um pensamento criativo. Não há, aqui, um retorno à idéia de criatividade atrelada ao mito da descoberta original, ou da força divina ou, ainda, da inspiração, como dito acima. Nem há, nesta defesa da criatividade, uma concepção atrelada à ingenuidade, à pureza, à falta de informação, como alguns ainda pensam. A noção de criatividade que atende às demandas da pós-modernidade pressupõe uma experimentação responsável, crítica, contextualizada, elaborada – experimentação que não é apenas individual, mas também coletiva.

Agirre (2005) discute e propõe superar preconceitos relativos à criatividade artística considerando oito pontos que traduzem, com clareza e abrangência, os desafios que ainda teremos que enfrentar neste âmbito de investigação. Destacá-los aqui pode servir para futuros exercícios de reflexão:

- 1- a nova educação da criatividade deve responder a uma concepção não idealizada da criança;
- 2- a criatividade não é apenas uma disposição inata dos indivíduos;
- 3- o indivíduo criativo não é um perturbado nem um perturbador social;
- 4- as noções de criatividade e outras anexas a ela, como talento ou imaginação, são socialmente construídas;
- 5- o ato criador tem caráter transpessoal;
- 6- a criatividade não é uma faculdade genérica, independente de um campo ou domínio concreto do saber;

- 7- a criatividade não é um valor exclusivo da arte e a criatividade não é objetivo único e prioritário da educação artística, e
- 8- para desenvolver a criatividade não é suficiente o estímulo da motivação e liberdade (pp. 200-203).

Os pontos que o autor levanta mostram que a criatividade é fruto da compreensão, do trabalho engajado e contextualizado. Ele pondera que

se por uma parte resulta imprescindível dotar nossos alunos de recursos para compreender o mundo em que vivem, é indefectível que somente desta compreensão profunda pode nascer uma atitude renovadora (criativa) de indubitáveis benefícios sociais, sempre que a compreensão se proponha em termos de compreensão crítica (p. 199).

Assim, a experimentação não está dissociada da reflexão nem da elaboração de idéias, percepções, sentimentos e experiências. Nesse sentido, as salas de aula podem ser espaços produtivos se professores e alunos puderem compartilhar suas vivências, questionar e fazer conexões entre experiências. Refletir sobre como criam e quais processos influenciam e interferem na experiência criativa são fatores que alteram os papéis e a relação aluno/professor colocando a curiosidade de ambos em proveito de um diálogo entre teoria e prática e entre as esferas públicas e privadas do saber, do fazer e do investigar.

Nas manifestações dos alunos, não são apenas as experiências visuais que ocupam seus desejos. Tocar violão, dançar, atuar, escrever poemas e grafitar também são registros que apontam para um cotidiano que agrega múltiplas sensações, reforça combinações perceptivas e as des-hierarquiza na tarefa de ser-no-mundo e de fazer-mundos. As experimentações que a educação contemporânea propõe também não hierarquizam materiais nem processos, integrando linguagem, narrativa, observação, interpretação, questionamento e crítica às práticas de sala de aula.

As relações entre foco na qualidade e foco na experimentação, estabelecem outros cruzamentos de idéias. Com o foco na qualidade da experiência, explorando as respostas sobre o desenho, a questão se caracteriza pela negociação com as vivências e conhecimentos dos alunos, pela mediação entre investigar-aprender-ensinar, e pela intervenção responsável e compromissada daqueles que convivem em salas de aula. Com o foco na experimentação, na diversidade, as experiências estéticas são resultado de negociações entre saberes nossos e de outros; a mediação articula projetos, fazeres, manifestações, interpretações e críticas, e a intervenção torna-se ação orientada para a construção de sujeitos democráticos e multiculturais, intervenção que aponta para além de nós mesmos, da sala de aula, da escola.

Artes na escola: para que?

A utilidade futura da aprendizagem de práticas artísticas é outro interesse que aparece nas respostas. Um aluno de 13 anos registra que gostaria de aprender “trabalhos de montagem para vender e outros mais”; outro, de 9 anos, responde que gostaria de “fazer algo que me interessaria”⁴ nas aulas é desenhar um quadro é pintar muito bonito para minha mãe”, e um terceiro escreve que gostaria de “pintar desenhos fazer artesanatos e aprender a fazer desenhos pra poder ser desenhista e ensinar outros alunos”. Uma aluna projeta “fazer quadros artísticos para expor na escola ou em outros lugares”.

Estas quatro respostas exemplificam diferentes utilidades para as aprendizagens artísticas. É claro que a utilidade de uma experiência de qualidade não está vinculada apenas a um futuro que possamos projetar. Mas é esta a perspectiva que analiso nestas respostas. No primeiro caso está em jogo vender ou não vender trabalhos feitos na escola. Esta discussão já apareceu em vários encontros e seminários de professores de arte. A idéia de vender trabalhos que alunos produzem na escola parece macular a pureza da ‘arte’ (sem que ninguém possa definir ou delimitar o que é arte!!!!), contaminar o compromisso com o prazer, misturar estudo

com trabalho. Há uma resistência explícita à venda de trabalhos feitos na escola. Por que?

Ainda persiste a idéia de que trabalhos, especificamente aqueles produzidos na escola, não devem ser contagiados pelas práticas de mercado. Porém, no ambiente das artes, estão em jogo não apenas as instituições (escolas, museus e centros culturais), mas também atividades como a crítica, as publicações, a pesquisa, a curadoria e, sem dúvida, o mercado. Fazer arte (?) na escola com a intenção de vender o que se produz é, a meu juízo, divergir de propósitos estéticos, educativos, políticos e sociais. Da mesma forma, fazer arte na escola apenas por prazer, também diverge dos compromissos com uma educação crítica e transformadora.

Qualquer opção que reduza as condições de possibilidades das práticas artísticas é questionável. Tive uma experiência com um grupo de alunos participantes de uma oficina de tear num programa de educação para adultos. O grupo foi unânime em manifestar que aquela aprendizagem abria caminhos para futuras inserções deste fazer nos planos de melhoria dos ganhos econômicos da família. Alguns confeccionaram em casa um bastidor maior do que aquele feito na sala mostrando vontade de experimentar outros tipos de trabalho que pudessem ser vendidos nas feiras da cidade. Essa atitude revela uma preocupação que ao invés de destruir, alarga a experiência estética escolar incorporando-a de mais uma maneira na vida pessoal pois expande as condições de participação dos indivíduos na sociedade.

Se o primeiro exemplo destaca a relação com o mercado, o segundo recai sobre outro tipo de utilidade que a prática artística também pode proporcionar: agradar e ser agradado. Fazer algo do próprio interesse e “pintar muito bonito para minha mãe” evidencia um desejo de investimento emocional que agita, envolve e re-posiciona o sujeito frente a si mesmo e aos outros. No trabalho artístico podemos transformar o que é aparentemente simples em algo complexo ou fazer o contrário. Podemos experimentar ser e/ou nos colocar no lugar de outros, sentir emoções diversas e pensar coisas divergentes.

Historicamente, esta utilidade da aprendizagem artística tem oscilado e, conforme tendências político-educacionais, ganham ou perdem espaço: ora a emoção é privilegiada (e são inúmeras as estratégias de insuflar esta função das artes, basta apenas acompanhar algumas reportagens de TV, para ficar com um exemplo), ora é a razão que serve para autorizar as práticas, os investimentos, as propostas e defesas do aprender/ensinar artes. Conseguir que este pêndulo encontre os benefícios de compreender que, nas artes, as emoções funcionam cognitivamente e a cognição funciona emocionalmente é tarefa inesgotável, mas nem por isso dispensa uma luta constante e consistente nas salas de aula e em outros espaços públicos (GOODMAN, 1976; 1978).

As duas últimas respostas registram o desejo profissionalizante que a aprendizagem artística pode gerar: “ser desenhista”, “ensinar”, “expor”. Há um entendimento, mesmo que limitado, de que arte é trabalho e profissão. O crescente investimento nas indústrias criativas⁵ em vários países do mundo e a posição de destaque do Brasil nesta nova economia questiona e impulsiona o papel da escola na formação cultural, na arte-educação. Borges (2007) oferece uma visão panorâmica de como estas indústrias vêm agregando diversos segmentos produtivos e através desses exemplos é possível imaginar como as escolas podem se tornar espaços catalizadores e formadores de novos recursos humanos para atender a demanda dessas indústrias. Ele cita:

publicidade, arquitetura, mercado de artes, artesanato, design, alta costura, filmes e vídeos, software interativo de lazer, música, artes cênicas, editoras, serviços de software e computadores, televisão e rádio, mobiliário, moda, produção audiovisual, design gráfico, software educacional, artes e entretenimentos, internet, artes visuais e editoração (p. 1).

Aprender arte para vender, para agradar ou agradar a alguém, para buscar uma profissão... Satisfazer tais desejos depende de experiências educacionais de qualidade, experiências que favoreçam a experimentação e respeitem a diferença/igualdade, aprofundando convivências na

sala de aula e incorporando outros espaços e projetos no processo de formação discente e docente.

Então...

A retomada que faço neste texto, esmiuçando as respostas de forma particularizada, significa acreditar, primeiro, que temos mais questões em comum que diferentes; ou seja, somos mais iguais do que pensamos. Isso não significa que estas respostas seriam iguais em qualquer contexto. O que dizem os alunos de uma escola da periferia de Goiânia certamente não será o mesmo que dirão alunos de outras escolas (comunidade, bairro, cidade, estado, região, país..., pública, privada, mista..., religiosa, laica..., infantil, adultos...). Sabemos, como disse Eisner (1998), que “o que professores e alunos fazem é influenciado pela localização deles em um sistema” (p. 2). Porém, as ênfases e particularidades destes registros evidenciam questões que seguem impregnando relações e eventos no espaço escolar: elas são antigas, presentes, tradicionais, emergentes.

Também sei que somos parte de “uma sociedade e uma escola cada vez mais atravessadas por conflitos sociais e por formas de convívio entre culturas, povos e situações tão diferentes quanto aparentemente irreconciliáveis” (OLIVEIRA, 2002, p. 48), condição que ressalta diferenças – desde aquelas relacionadas às identidades individuais até às coletivas. Sem esquecer que as escolas sempre foram pensadas como uma instituição para alterar (modelar, enformar) as mentes e os corpos. O confronto entre diferença e semelhança permanece central. Mesmo dizendo que acredito sermos mais iguais que diferentes, concordo com a releitura que Oliveira (2002) faz de uma idéia de Boaventura Souza Santos:

tanto ao negligenciarmos as diferenças, igualando os desiguais, quanto ao negligenciarmos a igualdade, no que se refere aos direitos individuais, culturais e sociais de fazermos nossas próprias escolhas, estamos nos afastando das possibilidades de construção de uma sociedade democrática e multicultural (p. 53).

Como professores de arte, educadores, podem atender e cultivar direitos individuais, culturais e sociais? Que propostas curriculares seriam aliadas neste processo? Penso que ainda temos muito a aprender investigando os anseios e noções que alunos e professores têm de arte, seu ensino e aprendizagem. Cotidianamente, valem os compromissos que, enquanto educadores, precisamos implementar: o fortalecimento da interdependência entre sentimento e razão e, além disso, o fortalecimento da interdependência entre tecnologia e estética (questionando verdades, objetividades, fatos, ideologias, formas de trabalho, processos de criação e interpretação). Greene (1995) sintetiza esse compromisso do educador na sala de aula: “existem espaços de excelência onde pessoas diversas são motivadas para alcançar o possível” (p. 184). Com estas reflexões podemos enveredar por outros caminhos de discussão, de pesquisa e do fazer docente, encontrando nas nossas práticas possibilidades de transformar o que vemos, sentimos e fazemos através da reunião de múltiplas narrativas que possam contribuir para uma convivência democrática e justa na escola e na sociedade.

Notas

1- A coleta foi feita durante quatro sessões de recreio da escola, através de fichas recolhidas por licenciandos (artes visuais) e por mim. Participaram como respondentes estudantes de 9 a 18 anos. A questão que os alunos receberam (o quê você gostaria de aprender nas aulas de artes?) utiliza ‘artes’, no plural, sinalizando uma visão de educação estética e estimulando respostas relacionadas com outras áreas artísticas além das artes visuais.

2- Quando as escolas disponibilizam um espaço para as aulas de arte, raramente ele se enquadra na metragem mínima aconselhada pela Fundação Educacional do Estado do Paraná “que sugere uma área mínima de 1,20 metro quadrado por aluno, altura mínima de 2,70 metros da viga ao piso ou de 3 metros da laje ou do forro

ao piso, iluminação natural à esquerda do quadro-negro (visto de frente) e luzes incandescentes ou fluorescentes, acesso à sala pela frente, paredes com acabamento de cor clara e ventilação cruzada obtida por meio de pequenas aberturas na parte superior da parede oposta à das janelas". Revista Nova Escola, Ano XXIII, N209 – Jan/Fev, 2008.

3- Vale citar Orlando Pedroso, desenhista da Folha de São Paulo, que diz: "depois de tanto photoshop, degradês com cores primárias e soluções plug-ins, há grupos bastante interessados em retomar a essência do desenho. Riscar, sujar as mãos, experimentar, nunca vai sair de moda". <http://www.brazilcartoon.com/>, em dezembro de 2008.

4- As citações aparecem conforme o registro.

5- Como parte de um novo conceito internacional, as Indústrias Criativas são todas aquelas que, independente de terem ou não finalidade cultural, colocam a criatividade e a cultura em seu processo de produção e trabalho. São, por exemplo, as indústrias da moda, da música, do audiovisual, do design, da web, do software, da fotografia, dos diversos conteúdos culturais, do lazer e do entretenimento, entre outras, que hoje representam aproximadamente 7% do PIB mundial e que, em 2005, poderão movimentar até U\$1,3 trilhão no mundo, segundo dados da ONU. Em 2000, esse valor foi de U\$ 831 bilhões (Fonte: Comunicação Social do MinC) publicado por Assessoria de Comunicação Social (<http://www.wooz.org.br/cultura-criativas.htm>, acessado em março, 2007)

Referências Bibliográficas

AGIRRE, I. **Teorias y Prácticas en Educación Artística**. Barcelona: Octaedro, 2005.

BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva: 1978.

BORGES, J. D. **Indústrias Criativas**. <http://www.digestivocultural.com/blog/default>, acessado em novembro de 2007.

EFLAND, A., FREEDMAN, K. e STUHR, P. **La educación en el arte pósmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

GOODMAN, N. **The languages of art: An approach to a theory of symbols**. Indianapolis: Hackett, 1976.

_____. **Ways of worldmaking**. Indianapolis: Hackett, 1978.

GREENE, M. **Releasing the imagination**. Essays on Education, the Arts and Social Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

HERNÁNDEZ, F. **Educación y Cultura Visual**. Barcelona: Ocatadro, 2002.

LADSON-BILLINGS, G. Racialized Discourses and Ethnic Epistemologies. In: (Norman

K. Denzin & Yvonna S. Lincoln, editors) **The Landscape of Qualitative Research** – Theories and Issues. London: Sage Publications, 2003, p.398-432.

OLIVEIRA, I. Aprendizagens culturais cotidianas, cidadania e educação. In: Inês Barbosa de Oliveira e Paulo Sgarb (orgs.) **Redes Culturais** - Diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

POZUELOS, F. J. e TRAVÉ, G. Aprender investigando, investigar para aprender: el punto de vista de los futuros docentes. In: **La enseñanza vista por el alumnado**. Revista Internacional de Investigación e Innovación Escolar – Investigación en la escuela, N° 54, 2004, p.5-25.

TOURINHO, I. Inovação com tradição: o que você gostaria de aprender nas aulas de arte?. In: Suzete Venturelli (org.) **Arte e Tecnologia**: interseções entre arte e pesquisas tecno-científicas. Brasília: PPG em Arte/Ida/Unb, 2007, p.137-142.

Irene Tourinho é Bacharel em Música pelo Centro Universitário – Conservatório Brasileiro de Música, Mestre em Artes pela University of Iowa e doutora em Curriculum and Instruction pela University of Wisconsin, Madison. É Pós-doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona onde também foi professora visitante. É professora titular e docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência em artes, com ênfase em currículo de artes e formação de professores atuando principalmente nos seguintes temas: arte, educação, cultura e ensino.

Novos e velhos tremores: o ensino de artes visuais na modalidade EAD

Leda Guimarães e Teresinha Losada

O ensino de artes visuais a distância não é uma novidade. No Brasil, temos um histórico que vai do Instituto Universal Brasileiro fundado em 1941 com profissionalizantes que ofereciam dentre outros, cursos de desenho técnico e artístico a tantas outras formas propagadas pela difusão da indústria cultural. Somos familiarizados com fascículos que ensinam a desenhar, pintar (paisagens, corpo humano, rosto, pés, mãos, animais, etc.), bem como os apelos ao “faça você mesmo” das revistas de artesanato. Se pensarmos bem, esta é uma grande indústria do ensino não formal de práticas artísticas no Brasil e no mundo.

No campo da educação formal o ensino a distância também já guarda uma longa tradição no que concerne a Educação de Jovens e Adultos (EJA), antes denominada Ensino Supletivo. Os telecursos, modo popular como essas iniciativas eram identificadas adotavam diversas mídias – impressa, televisiva, radiofônica – bem como sistemas de parcerias entre o Ministério da Educação, empresas de comunicação e o chamado Sistema S (Sesc, Sesi e Senai), no caso da formação profissionalizante.

Essas diversas experiências foram assimiladas sem grandes controvérsias provavelmente por seu caráter de excepcionalidade. No primeiro exemplo porque eram dirigidas a formação diletante (ou não-formal) e, no segundo caso, por voltar-se a educação de adultos, a muito já marginalizados do sistema educacional. Porém, no momento em que avança para o campo do ensino regular, ganhando o status de educação superior, o ensino a distância trás várias inquietações. Perdendo o caráter

excepcional, tais iniciativas apresentam-se não apenas como uma forma de educação alternativa, mas também equivalente ao modelo clássico de academia, posto que os diplomas que serão emitidos em ambos os sistemas terão a mesma validade legal. E, indo mais além, instiga inclusive o temor de que no futuro esta nova modalidade possa vir a substituir a escola tradicional.

Tendo em vista que equivalente não significa igual, tal processo suscita inúmeras questões sobre as diferenças entre os dois modelos, criando um jogo de perdas e ganhos, vantagens e desvantagens. Em relação ao ensino de artes tais inquietações se aprofundam, pois, fustiga tanto o conceito de academia, como lócus material e simbólico de produção do conhecimento, quanto o conceito de arte, duas instituições profundamente arraigadas no desenvolvimento da cultura ocidental moderna.

No caso das artes um dos argumentos utilizados é que a parte teórica ainda pode ser a distância, mas, a parte prática, ou como costumamos chamar, a de atelier, se torna impossível de ser trabalhada nessa nova modalidade. Seriam, então, os cursos de artes reduzidos a estrita investigação teórica? Como funcionará um atelier de artes visuais utilizando essas novas tecnologias e mídias? Numa postura anacrônica, tal expediente irá restaurar o tecnicismo dos manuais de pintura e desenho? Ou, por outro lado, haverá uma supervalorização das mídias eletrônicas, condenando ao esquecimento de modo autoritário as formas tradicionais de expressão?

No âmbito geral da educação a principal restrição normalmente mencionada é a crescente virtualização das relações humanas. Vemos, como se estivéssemos estado lá, Sócrates, sem livros ou qualquer outra mídia, disseminando seus pensamentos entre os discípulos da Escola de Atenas. Em seguida, lembramos de nossos alunos, que efetivamente vemos todos os dias enfileirados em suas carteiras, nos ouvindo, conversando entre si os mais variados assuntos, desenvolvendo - vigiados por nós - suas atividades. Depois, imaginamos a malha etérea da internet, sem faces, só pontos de conexões em rede. Realmente, desde a afirmação de McLuhan de que "o meio é a mensagem", tornou-se um discurso ingênuo

afirmar que o conteúdo continua o mesmo tendo mudado apenas a forma como ele é transmitido. No entanto, persiste a questão sobre o que há de novo e de velho, de real e de fantasia nesses diversos temores. Em outras palavras, como tais tremores das recentes revoluções tecnológicas, sociais e culturais abalam nossas centralizadas concepções de mundo e de educação.

Podemos exemplificar esse “descentramento” pós-moderno por meio de um breve histórico sobre as recentes mudanças curriculares do Curso de Artes Visuais da Universidade de Brasília e no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Até a década de 1980 havia na UnB apenas o curso de licenciatura em Educação Artística, nos moldes previstos pela LDB de 1971. Foi então implantado o curso de Bacharelado prevendo cinco habilitações: Desenho, Pintura, Gravura, Escultura e também em Teoria e Crítica da Arte. Embora trouxesse a inovação de prever a formação do bacharel em teoria, esta estrutura ainda preservava em larga medida o modelo tradicional de academia, logo mostrando suas incongruências com as demandas da realidade contemporânea. Desde o início este formato revelou graves problemas tanto de ordem prática, quanto conceitual. As dificuldades práticas tocam limites físicos e econômicos. Pois, para dar vazão a essa nova demanda teria que se aumentar o número de professores e também de espaços físicos de aula, para atender um número cada vez menor de alunos, que passaram a se pulverizar nessas várias especializações. De fato, o déficit de investimentos em recursos humanos e materiais é um problema crônico das universidades brasileiras e da educação em geral.

Mesmo com todas essas dificuldades o curso de bacharelado se firmou vindo sofrer uma reforma curricular em 1996, a qual visava enfrentar os entraves conceituais diagnosticados no seu desenvolvimento. Ironicamente, no entanto, esta iniciativa senão resolveu, ao menos minimizou os problemas práticos acima mencionados. Observou-se que a estrutura curricular em vigor não atendia as demandas da produção artística contemporânea, oferecendo uma formação demasiadamente rígida e centrada em numa concepção ultrapassada de academia, herdada

do renascimento e cristalizada no neoclassicismo. As pesquisas artísticas transcorridas especialmente a partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento tecnológico de novos meios de produção da imagem, a difusão da internet a partir da década de 1980, romperam todos os anteriores limites conceituais e construtivos da arte. Desses movimentos decorrem inúmeras subcategorias artísticas propostas pelos artistas ou cunhadas pela crítica. As formas artísticas tradicionais – desenho, pintura, gravura e escultura – expandem seus limites e surgem outros tantos tipo de manifestações tais como: *happenings*, performance, objeto, instalação, arte xérox, vídeo-arte, arte eletrônica, *body-art*, *land-art*, intervenção urbana, *site specific*, etc.

Em suma, seria impossível e também inútil criar tantas subcategorias no currículo, posto que o objetivo fosse incentivar esse espírito de pesquisa e não cristalizar suas propostas. Houve então uma profunda simplificação do currículo, buscando torná-lo mais ágil e versátil. Vamos comentar muito brevemente sua estrutura, apenas para situar o nosso assunto, qual seja, os desafios da educação a distância.

A nova proposta dividiu o currículo em dois blocos. O primeiro envolve as disciplinas de história da arte e oficinas introdutórias nas já citadas linguagens tradicionais e também fotografia e arte eletrônica. O segundo bloco, ou de aprofundamento, adota o sistema de trabalho por projeto, tão em voga na atualidade. Esta fase é iniciada pela disciplina denominada Projeto Interdisciplinar, na qual o aluno deve esboçar um projeto de pesquisa, co-relacionando os conhecimentos teóricos e práticos acumulados no bloco anterior. Vale salientar que até este ponto os currículos de licenciatura e bacharelado são iguais, sendo que os licenciandos fazem paralelamente as disciplinas do chamado núcleo de formação psico-pedagógica. Em seguida, os alunos de licenciatura iniciam os seus diversos estágios supervisionados, enquanto no bacharelado são previstas as disciplinas Ateliê 1 e 2, culminando, em ambos os casos, na realização da disciplina Projeto de Diplomação, que encerra os cursos.

Na UFG a formação artística começa com os antigos cursos de Desenho e Plástica que vão de 1974 a 1977. Estes traziam claramente o mo-

delo de atelier da academia, disciplinas de desenho de anatomia e observação de modelos, desenho técnico, etc. Mais tarde temos a Licenciatura em Desenho e Plástica que vai de 1981 a 1983. Nesta grade ainda temos a ênfase do desenho artístico com disciplinas tais como: “Observação de Sombra I, II e III” que são reminiscência de componentes curriculares da Academia Imperial de Belas Artes. Em contrapartida, temos no Brasil um cenário artístico efervescente de experimentações e desmaterialização da matéria, dos suportes, etc.

Na década de 80 e 90 a licenciatura em Educação Artística enxuga as oficinas de atelier em nome da polivalência, mas também traz o mesmo tom acadêmico, com alguns toques de experimentação. Com acréscimo da gravura. Mas, alguma coisa estava mudando na transição dos anos 90 para os anos do novo milênio. Em 1996 o bacharelado já havia feito uma reforma para as Artes Visuais e a Licenciatura acompanha essa nova nomenclatura na reforma de 2000. O impacto dessas mudanças em termos de atelier diz respeito tanto a atitude de aprender a prática artística como também a inclusão de disciplinas preocupadas com a inclusão de novas mídias e tecnologias. Assim como na UnB as formas artísticas tradicionais também expandiram seus limites embora a nomenclatura das habilitações do bacharelado em Artes Visuais tenham permanecido pintura, gravura e escultura enquanto que na prática os professores procuram levar seus alunos para as formas expandidas.

Resgatando as questões levantadas sobre EAD, queremos comentar brevemente a forma de desenvolvimento das citadas disciplinas de Ateliê. Sua nomenclatura remete a prática do fazer artístico. Assim logo imaginamos as oficinas dos artesões medievais, com todas as suas ferramentas. O artista do renascimento com seus aprendizes em torno de potes de pigmentos, blocos de pedra a serem lapidados. Sedutoras modelos recostadas, enquanto os aspirantes a artista das academias neo-clássicas exercitam os cânones da arte. Ou então, as instigantes e não menos datadas experiências da Bauhaus.

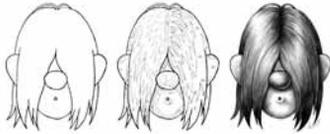
Pois bem, mesmo que inspiradas em tudo isso, as citadas disciplinas de Ateliê na UnB e também na UFG efetivamente funcionam como um

“bate papo”, que, embora presencial, em quase nada diferem das formas www de conversa. Ou seja, os alunos discutem com os professores os seus projetos, os quais não podem ser desenvolvidos coletivamente num mesmo espaço físico, como sugere o termo ateliê, porque tratam das mais variadas formas e suporte artísticos. O professor desenvolve suas orientações em torno de discussões teóricas, do levantamento de referências artísticas do passado e do presente, bem como a proposição de exercícios. A partir dessas discussões cada aluno desenvolve isoladamente seu trabalho, seja nos ateliês da escola, quando não estão ocupados pelas aulas regulares, no laboratório de informática, nos corredores, nos banquinhos do jardim, em suas próprias casas ou simplesmente em suas cabeças, limite puramente conceitual da arte, muitas vezes difícil de ser rompido.

Por meio desses exemplos podemos observar que muitos dos nossos temores frente a EAD não estão diretamente ligados a esse tipo de mediação educativa, via internet, mas a complexidade da cultura e da arte contemporânea. Nesse sentido, vale salientar que os projetos de educação a distância prevêm a construção de Pólos nos municípios envolvidos, equipados com ateliês, laboratório de informática e biblioteca. Prevêm também encontros presenciais voltados para discussões teóricas e desenvolvimento de práticas artísticas. Se, por um lado, pode-se afirmar que ainda assim há um grande empobrecimento da relação direta entre professor e aluno, por outro lado, pode-se supor que estes novos alunos estarão muito mais preparados para desfrutar dos enriquecimentos que estas tecnologias podem trazer a educação. Diante disso porque não pensar a democratização que tal modelo de ensino pode fomentar?

Os diversos exemplos que encontramos de sites ou grupos de internautas do que aprendem e ensinam “arte” via rede, demonstram que se as questões aqui apresentadas não são “voluntariamente” resolvidas, decerto são circunstancialmente minimizadas, ao menos no sentido de observar que nossos novos problemas são, em larga medida, velhos. Em primeiro lugar por observarmos que a questão das regras e modelos da tradição, tão cultivadas nas academias, perpassa nossas escolas e persiste

na internet. Para Gombrich a arte é uma linguagem e seu desenvolvimento sempre se deu pelo diálogo com a tradição, ora preservando ora rompendo seus cânones, levando-o a afirmar que “nenhum artista é livre de predecessores e modelos”.



No site DrawSpace você tem lições on-line de desenho que podem fazer você virar um verdadeiro artista! Fonte: LifeHacker <http://www.ovelho.com/modules/news/article.php?storyid=40031>

Nesse sentido é muito interessante observar a ilustração acima e ver como os conhecimentos criados no renascimento, canonizados no neoclassicismo, orientam hoje a construção do desenho de cartoons, mangás e games. Este é o grande palco das transmutações pós-modernas, dos cruzamentos entre o erudito e o popular, a tradições e o experimentalismo, o cult e pop, o autoral e o coletivo, entre tantas outras hoje insustentáveis oposições.

Por outro lado, resgatando o novo conceito de atelier nas universidades, a questão que se coloca é porque não potencializar nossos encontros presenciais e resolver pela rede www o que ela faz bem melhor pela internet: múltiplos contatos, acessos wikipédicos à informações, tete-a tete virtuais e tantas outras coisas... Sabemos que nossos alunos e filhos aprendem muito mais longe de nós e que por isso mesmo, nós, tutores da tradição (tão imprescindível) e da mudança (tão imprescindível) somos-continuamos necessários. Os recentes projetos de educação a distância têm representado um processo e uma promessa de inclusão cultural, jamais vista. É surpreendente ver que apesar das nossas reclamações de sempre sobre falta de investimento na educação, terem seus fundamentos, exigem em contrapartida nosso investimento na ousadia, na busca de alternativa. É maravilhoso, por essa via, ver de chofre, as principais uni-

versidades brasileiras chegando aos municípios mais remotos. Coisa que mesmo com muito dinheiro, não ocorreria assim tão rápido e instigante. Nesse caso o meio é novamente a mensagem, pois sintetiza um novo padrão de disseminação artística e cultural. Resgatando os termos de Umberto Eco, diante dessas questões não adianta apenas nos posicionarmos a favor (integrados) ou contra (apocalípticos) a presença das novas mídias no cotidiano ou na educação. Sendo parte da realidade contemporânea, tal como na escola tradicional, nesse novo ambiente também o desafio da educação é construir esse novo projeto com a sempre necessária consciência crítica de que nem tudo que cai na rede é peixe.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

GOMBRICH, Ernest H. **"Arte e Ilusão: um Estudo da Psicologia da Representação. Pictórica"** (trad. Raul de Sá Barbosa). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MC LUHAN, M., **Os meios de comunicação como extensão do homem**, São Paulo: Cultrix, ... Essencial McLuhan, Ed. Basic Books, 1995.

Leda Guimarães é professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. É docente do Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual e coordenadora de Estágio do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Coordena, também, a Licenciatura em Artes Visuais em Ensino a Distância (EaD) pelo programa da Universidade Aberta do Brasil. É doutora em Artes pela ECA-USP.

Teresinha Losada é artista plástica e professora da Universidade de Brasília. Além da sua atuação no curso presencial é professora autora para o curso de Licenciatura em Artes Visuais-EaD do programa Prolicenciatura. É doutora em Artes pela ECA-USP.



PARTE III

Locais de Conflito
da Cultura Visual
no Ensino de Artes
Praticada Hoje no
Brasil e seu Impacto
para a Inovação de
Pedagogias

Conflitos e acordos de cooperação nos trânsitos das visualidades na educação escolar

Alice Fátima Martins

É consenso que a escola configura um espaço social preñado de embates, tensões e conflitos. Nela, informações, saberes, discursos e práticas as mais diversas disputam espaço de expressão e o *status* de balizadores do funcionamento da instituição. A mais, explicitam, ocultam e dissimulam posturas políticas, sustentam tomadas de posição, pressupõem escolhas feitas, sempre, em detrimento de possibilidades que são desconsideradas.

Nesse quadro, encontram-se inseridas as imagens veiculadas, as visualidades vigentes, que integram a cultura escolar, ou as culturas escolares, articulando significados potenciais. Essas imagens, sua natureza, seus sentidos, seus suportes técnicos e meios de veiculação, a interação que com elas estabelecem estudantes e professores, são fios que se entrecruzam na trama deste trabalho.

Imagens artísticas no contexto escolar

Nas últimas décadas, o ensino de artes visuais na educação escolar experimentou conquistas importantes, nas fundamentações teórico-conceituais de seus projetos, e nas propostas metodológicas para o desenvolvimento das propostas curriculares. Ganhou visibilidade a necessidade de se levar imagens da arte às escolas, ao mesmo tempo em que ocorreu a ampliação do número de ofertas de programas educativos pelas galerias de arte, museus, centros culturais e outros espaços similares, com vistas

a orientar visitas de estudantes e professores dos vários segmentos da educação. Assim, juntamente à idéia de que as aulas de artes visuais devam veicular imagens de arte, por meio de suas reproduções, o contato com obras originais de arte por parte de professores e estudantes passou a ser estimulado pelos programas educativos das instituições culturais e artísticas, como itens quase obrigatórios dos projetos de curadoria de exposições das mais diversas naturezas.

No entanto, a despeito de todas as conquistas indiscutivelmente importantes observadas, não é difícil constatar que, na prática, a arte continua freqüentando muito pouco os ambientes escolares formais. Do mesmo modo, alunos e professores também pouco têm freqüentado os lugares, por excelência, dedicados à divulgação de obras de arte.

As imagens que prevalecem no ambiente escolar não são as artísticas, mas as marcadamente orientadas para a ilustração de conteúdos curriculares, ou para a ornamentação de instrumentos pedagógicos e espaços de convivência os mais variados. Mais raramente é possível encontrar reproduções de obras de arte disponibilizadas para o desenvolvimento das atividades escolares. Vale lembrar que, se menos que 50% das escolas públicas brasileiras de educação básica contam com biblioteca ou sala de leitura¹, as existentes nem sempre têm, em seus acervos, livros de arte, quaisquer que sejam.

Além disso, o acesso a centros culturais, museus e galerias, está condicionado à existência dessas instituições nos contextos onde estão inseridas as escolas. Como o aparelhamento e a oferta de bens culturais, em nosso país, são desiguais, o acesso também resulta profundamente desequilibrado. Pesquisa divulgada pelo Ministério da Cultura em parceria com o IPEA mostra que 60% dos brasileiros nunca foram ao cinema e 70% nunca foram a um museu (Folha online, 2007).

Não é difícil deduzir que estudantes e professores de escolas de periferia nos grandes centros urbanos, ou escolas de cidades fora dos chamados eixos culturais, acabam excluídos dos programas educativos de instituições voltadas para a arte, o que representa a significativa maioria da população escolar.

Na contramão de tais constatações, é preciso questionar, afinal, em que medida é legítimo supor que estudantes, professores e outros segmentos da comunidade escolar, por não freqüentarem museus, galerias, e outras instituições culturais, por não terem familiaridade com artistas reconhecidos, e suas obras, não vivenciem experiências estéticas, ou estejam alijados de idéias e referências de arte? O conhecimento artístico estaria restrito a essas instâncias e instituições? Há outros níveis de produção artística, em outras instâncias, nos quais também seja possível a produção de conhecimento artístico?

A defesa da circulação de imagens artísticas no ensino de arte escolar, bem como a freqüência de estudantes e professores a exposições de arte, deve esclarecer, por exemplo, de que obras de arte e imagens se trata. Quem legitima tais obras e imagens como artísticas? Qual, ou quais seus vínculos efetivos com as comunidades escolares? Quem estabelece os critérios de sua escolha para integrarem as visualidades escolares?

Afinal, imagens, concepções estéticas e obras de arte não são neutras, inocentes, mas integram as redes de tensões inerentes às relações de poder das estruturas sociais em que são realizadas, circulam, e articulam sentidos. Desse modo, a eleição de certas imagens, concepções estéticas e obras de arte para integrarem os conteúdos veiculados na educação escolar, resulta da interação de diversos fatores, por trás dos quais prevalecem interesses os mais diversos, econômicos, políticos, dentre outros.

Não é difícil constatar: hoje, quando a arte vai à escola, por meio das reproduções de obras de arte, ou quando a escola vai a museus e galerias, os conceitos de arte que prevalecem são os legitimados pela modernidade. A esse respeito, há que se considerar que, se há algum tempo, a obra de arte era definida e expressa por um conjunto de materialidades situado num determinado ponto da História da Arte, orientada por parâmetros mais ou menos consensuais entre artista, espectador, comprador, promotores e financiadores, as últimas décadas do século XX, no mundo ocidental, instauraram dúvidas mais profundas do ponto de vista conceitual e formal. Assim, o objeto artístico, cada vez mais, deixa de ser entendido como um *objeto-síntese*, sendo tomado como índice de percurso,

numa compreensão alargada de obra de arte que revela os inevitáveis entrecruzamentos de linguagens, pensares, concepções, fazeres, técnicas e matérias presentes na arte contemporânea. As imagens numéricas, a realidade virtual, as redes cibernéticas, a intertextualidade, a “morte” do autor e da história linear, além das discussões sobre legitimação artística de práticas quotidianas e nas manifestações da cultura popular são aspectos imbricados nos ambientes de realização, produção e circulação de fazeres artísticos, os mais diversos. No entanto, os *lugares da arte*, os mesmos que oferecem os programas educativos, mantêm sua natureza moderna, do ponto de vista formal e conceitual, no trato do objeto de arte. Bienais, salões, galerias e centros culturais ainda se organizam nos termos das propostas artísticas da modernidade.

É imperativo, portanto, refletirmos sobre os ambientes de visuaisidades em que nos encontramos, e nas relações estabelecidas nesse emaranhado de informações, sensações e experiências novas, que vão sendo construídas meio às cegas, à revelia da escola, mas em sintonia com as leis e demandas do mercado... Para tanto, proponho algumas cenas, inspiradas no quotidiano da experiência escolar, acreditando que possam provocar e ao mesmo tempo fornecer suporte às reflexões aqui propostas.

Cena 1: uma aula de História da Arte no ensino fundamental

Numa escola de ensino fundamental, a professora de artes visuais, com formação em Licenciatura em Artes Visuais, ensina, aos seus alunos da 8ª série, algum movimento artístico do século XX. Durante a aula, os alunos distraem-se, pensando em outras coisas cujo apelo é mais forte às suas motivações e desejo. As imagens apresentadas não chegam a chamar a sua atenção. A professora esforça-se, busca tornar a aula mais instigante, mas obtém pouco ou nenhum resultado.

A cena em questão instiga a perguntar sobre quem decide *o que* e *como* os professores de artes visuais devem ensinar. Várias instâncias participam dessa definição. A própria instituição escolar, articulada em

direção, corpo docente e comunidade escolar, com seu projeto pedagógico, fornece as coordenadas para que o professor planeje suas aulas. Parte dessas coordenadas atende aos Conselhos de Educação e aos órgãos legislativos, que definem os currículos mínimos, dentre outros referenciais a serem observados em todo o território nacional, e aos órgãos executivos, que estabelecem as políticas educacionais, a cada gestão.

No entanto, além desses condicionantes, há, também, as questões de mercado: as editoras encontram, na publicação de livros de arte em versões mais populares, um filão bem lucrativo. Razão pela qual, multiplicam-se edições de livros de arte para crianças, fascículos semanais sobre a obra de artistas, além de coleções vendidas a professores em prestações acessíveis para os seus salários. Assim, a eleição dos artistas e estilos que serão ensinados nas escolas responde, também, às políticas editoriais, porquanto tornem acessíveis reproduções das obras de uns artistas, em detrimento de outras.

E as universidades e demais instituições de ensino superior, de que modo contribuem para esse cenário? Sua participação é fundante, na medida em que respondem pela formação dos professores, fornecendo as bases a partir das quais esboçarão sua atuação profissional. Por exemplo, a professora, evocada nesta cena 1, aprendeu, em sua formação inicial, a abordar a História da Arte numa perspectiva linear, eurocêntrica, dando continuidade a essa abordagem nas aulas ministradas aos seus alunos do ensino fundamental.

Cena 2: do outro lado da rua onde a escola se encontra, há uma *lan house*...

Do outro lado da rua onde a referida escola se encontra, há uma *lan house*, com equipamentos que prometem, aos jovens, abrir janelas e portas para um mundo de informações, imagens e possibilidades de relações. Os estabelecimentos comerciais que oferecem os serviços de conexão à rede mundial de computadores, com acesso a serviços diversos, incluindo jogos em rede, comunidades virtuais, etc., multiplicaram-se nos

últimos anos, instalados, sobretudo, nas cercanias dos estabelecimentos de ensino, com vistas a atingir os jovens estudantes, sua clientela preferencial.

O desejo dos alunos pode estar lá, do outro lado da rua, enquanto a professora ministra sua aula sobre História da Arte (não é diferente com as demais matérias escolares...)

Do ponto de vista da escola, no cumprimento de seu papel social, a *lan house* é um território considerado inimigo. Várias são as razões para essa qualificação. As atividades ali desenvolvidas concorrem com os conteúdos escolares, no quesito atenção dos alunos, induzindo-os, muitas vezes, a ausentarem-se das aulas para se dedicarem aos jogos e outros entretenimentos possíveis. Tal fato é agravado pelas freqüentes notícias de contravenções praticadas em estabelecimentos dessa natureza. Finalmente, é preciso não perder de vista que as *lan houses* também não configuram terrenos inocentes, ou neutros, mas integram os embates e tensões das relações sociais.

Por parte da escola, é até possível que tenha um laboratório de informática, privilégio de uma minoria no cenário nacional. Contudo, tendo em consideração o que quase sempre acontece, provavelmente sua utilização para as aulas de artes visuais enfrente algumas dificuldades. Os professores, em geral, têm muito menos familiaridade com esses equipamentos, e com a rede mundial de computadores, do que os próprios alunos. Mais que isso, os professores não sabem organizar suas aulas, prevendo a utilização de laboratórios de informática, sobretudo considerando o grande número de alunos nas turmas, em aulas semanais de 50 minutos.

Quando algum professor, ou professora, decide, corajosamente, levar uma turma ao laboratório, depara-se com o descompasso de interesses na utilização dos computadores e da rede: o seu interesse, orientado a partir dos conteúdos escolares a serem ensinados, e a motivação dos alunos, orientada por curiosidades outras, desejos, aventuras. Assim, enquanto a aula prevê, por exemplo, a exploração de páginas eletrônicas de museus, estudantes desviam-se das rotas oficiais, adentrando páginas

de pornografia, relacionamentos, dentre outros, numa queda de braços desfavorável para o professor. O que rapidamente torna-se razão para a desistência desse tipo de programação.

Mas, do outro lado da rua, o cenário não é de frustração: os profissionais da *lan house*, familiarizados com os recursos e possibilidades do mundo da informática, dão curso ao *canto de sereia* que seduz os estudantes...

Há, também, os celulares com câmeras, os filmes, e toda uma gama de motivações visuais em que os jovens estão imersos. Somam-se, a esses, todas as manifestações imagéticas não-tecnológicas das comunidades, produzidas por artistas populares, comerciantes, quantos outros cidadãos, cuja dimensão estética pulsa, à revelia das instituições oficiais legitimadoras das obras de arte. Todas, experiências artísticas e estéticas que se passam, salvo exceções, ao largo da educação escolar... embora quantas vezes invadam seus territórios, à sua revelia...

Cena 3: uma certa idéia de *normalidade* para as aulas de artes...

Três meninas adolescentes, integrantes de um grupo de rock de Brasília, certa vez, conversavam sobre seu trabalho e sobre a escola de ensino médio que freqüentavam. Tendo aprendido a tocar os instrumentos em escolas de música especializadas, reconheciam a escola como o lugar onde se preparavam para o vestibular. Perguntadas sobre como eram as aulas de arte, responderam sem hesitação: – “Ah, é normal...”

O que subentende a idéia de *aula normal*, em artes visuais? Para as adolescentes, a normalidade residia no fato da escola lhes oferecer aulas de História da Arte, nas quais aprendiam conteúdos que não dialogavam com suas vidas, ignorando sua atuação num grupo que, além do projeto musical, desenvolvia atividades de *graffiti*, impressões diversas, tatuagem, etc. Seria surpreendente, para as adolescentes, que a escola passasse a se inteirar de seus projetos. Talvez nem tivessem, mesmo, interesse nessa possibilidade.

Em que medida é desejável uma tal normalidade às aulas de artes?

Qual *normalidade* pretendemos para nossos projetos de educação? Queremos mesmo ser normais?

Gena 4: pode a *lan house*, de inimiga, tornar-se aliada?

O projeto de pesquisa intitulado *Tecnologias e experiência estética: possibilidades do uso do computador no ensino de Arte* (ABREU, BABINSKI & COSTA, 2007) foi desenvolvido numa escola pública de Goiânia, com vistas a verificar possibilidades da experiência estética em trânsito entre obras de uma galeria de arte, e a rede de computadores, com seus recursos de produção e circulação de visualidades. As atividades em sala de aula e no ambiente virtual, envolvendo produção de imagens, navegação pela rede, organização de páginas do grupo, etc. contaram com um acordo estabelecido entre o proprietário da *lan house* vizinha, a direção da escola e os pais dos alunos.

Embora fossem frequentadores das *infovias*, e apesar de estarem matriculados no último ano do ensino fundamental, os estudantes apresentaram sofrível domínio da língua escrita, bem como das ferramentas para produção de imagem, seja fazendo uso de lápis, pincéis, dentre outros,



Estudantes na lan house

Carla de Abreu

seja no uso de programas de computador. Ou seja: a mera conexão à rede mundial de computadores não é sinônimo de inclusão digital. Esta pressupõe autonomia e domínio das ferramentas de expressão, e capacidade de

interlocução competente com os meios disponibilizados. Cabe à escola assegurar a busca da autonomia cognitiva, sensível, crítica, cidadã, por parte de alunos, professores, em diálogo com a comunidade na qual está inserida. Incluída, aí, a *lan house*...

Cena 5: a câmera digital torna-se aliada

O projeto de pesquisa *Imagens digitais: trânsitos possíveis entre a escola e a subjetividade*, desenvolvido pela mestrandia Rogéria Eller, sob minha orientação, no Programa de Pós Graduação em Cultura Visual (FAV/UFG), busca problematizar as interações possíveis entre as visualidades autorizadas pela escola e as imagens com as quais os adolescentes interagem, construindo identidades, articulando sentidos, estabelecendo relações, quotidianamente. Dentre seus interlocutores, Rogéria dialoga com um adolescente que investe boa parte de seu tempo no registro fotográfico de si mesmo, na edição dessas fotografias, produzindo efeitos propiciados por programas próprios, e na circulação dessas imagens, disponibilizando-as em *blogs*, páginas pessoais e de relacionamentos.

Como professora de artes visuais no ensino fundamental, Rogéria constatou que pode propor processos de construção de aprendizagem, em que as câmeras digitais tornem-se aliadas, seja no registro de imagens, seja no trabalho sobre elas, mesmo para tratar de conteúdos mais convencionais estabelecidos pelos currículos escolares.

Cena 6: crianças e adolescentes vão ao cine-clube

Durante o ano de 2005, o projeto de pesquisa *Visões do futuro: projetando o devir em interpretações de filmes de ficção científica* previa uma sessão mensal de cinema com um grupo de adolescentes, sempre sucedida por intenso debate, quando a história, os recursos técnicos usados, as probabilidades, as dúvidas eram compartilhadas por todos. No encerramento das atividades, uma adolescente comentou que, antes de participar do projeto, não costumava pensar nos filmes que assistia:

–“Antes, eu ia ver um filme, depois ia viver minha vida...” (MARTINS, 2005). O filme à parte da vida que se vive... Esta observação adverte para a necessidade de se estabelecer e explicitar as relações entre a vida e o emaranhado de imagens no qual ela está imersa, do qual ela faz parte. Papel que cabe à escola, à educação em artes, numa concepção ampliada da experiência estética.

Como parte de suas atividades no Programa de Pós Graduação em Cultura Visual (FAV/UFG), em 2007, a mestrande Adriane Camilo desenvolveu o projeto *Cine-Clubinho*, com um grupo de 30 crianças na faixa de oito anos, na periferia de Goiânia. Foram realizadas sessões quinzenais com filmes infantis, alternadas com atividades de discussão, desenho, e outras produções imagéticas a partir dos filmes assistidos. Ao final do ano, as crianças tinham construído um repertório significativo de narrativas, imagens e escolhas preferenciais, bem como tinham desenvolvido sensivelmente sua capacidade de articulação de sentidos a partir das narrativas em questão.

A última sessão, exclusiva para o grupo, foi realizada num cinema no centro da cidade. Para a maior parte, foi o primeiro contato com a grande tela da sala escura de projeções. Na ocasião, contribuíram para



Estudantes no Cine-Clubinho

diminuir o alto percentual de brasileiros que nunca foram a uma sala de cinema.

Para fechar a conversa, abrindo possibilidades...

Não são poucos os embates, tampouco as forças em jogo nos cenários da educação, que devem ser equacionados nos projetos de ensino de artes. Ante tais desafios, vale lembrar que do professor não se espera performances heróicas, mas o despojamento de localizar-se como cidadão, sujeito sensível e cognitivo, que também constrói aprendizagens, produz interpretações, atribui sentidos, estabelece co-relações todo o tempo, no exercício de sua profissão... E, juntamente aos estudantes, vale experimentar caminhos de interação com essas tantas visualidades, reflexão sobre elas, para que possam agir a partir delas, transitando entre as diversas possibilidades de experiência estética, ampliando repertórios...

Desafios para enfrentarmos e compartilharmos, sujeitos aprendentes que somos...

Nota

1- Os censos escolares mais recentes revelam que, das cerca de 163 mil escolas de ensino fundamental no País, aproximadamente 66% não têm biblioteca ou sala de leitura. Em alguns estados, esse índice chega a 75%. (Gonçalves, 2008).

Referências Bibliográficas

ABREU, Carla L., BABINSKI, Claudia R. & COSTA. Ester. **Tecnologias e experiência estética: possibilidades do uso do computador no ensino de Arte**. Goiânia: FAV/UFG, 2007. Monografia de conclusão de curso.

GONÇALVES, Reinaldo A. O futuro roubado. **O Estado de São Paulo**. Quarta-feira, 2 janeiro de 2008. Disp. em <<http://txt.estado.com.br/>

editorias/2008/01/02/opi-1.93.29.20080102.3.1.xml>. Acesso em 10 de janeiro de 2008.

FOLHA ONLINE. **Maioria dos brasileiros nunca foi a cinema ou museu.** Disp. em <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u70716.shtml>>. Acesso em 29 de dezembro de 2007.

MARTINS, Alice F. Visões do futuro: projetando o devir em interpretações de filmes de ficção científica. In: MARTINS, Alice F.; COSTA, Luis E.; & MONTEIRO, Rosana H. (Orgs.). **Cultura Visual e desafios da pesquisa em artes.** Goiânia: FAV/UFG, 2005.

Alice Fatima Martins é licenciada em Educação Artística, habilitação em Artes Visuais, pela Universidade de Brasília (1983), Mestre em Educação, área de magistério – formação de trabalho pedagógico (1997) e doutora Sociologia pela Universidade de Brasília (2004). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás onde coordena o Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Arte e da Cultura, e em Educação, com ênfase em formação de professores atuando principalmente nos seguintes campos: ensino de arte, artes visuais, cinema e educação cultura visual e cinema de ficção científica.

O olhar enquadrado e outros locais de conflito na cultura visual contemporânea

Laura Maria Coutinho

É parte da experiência do homem contemporâneo, olhar enquadrado. Talvez aí, no quadro, seja possível encontrar um primeiro conflito logo identificado. Algumas imagens ganham as telas, outras não. As imagens que estão nas telas são aquelas a que Walter Benjamin nomeou de imagens vencedoras e que, portanto trazem consigo vestígios de uma contenda, de um conflito, travado por autores, realizadores, produtores, para a escolha da imagem a ser vista e este processo parece acompanhar o homem desde sempre. Como a última camada de tinta, que fica na superfície da tela pintada a óleo, esconde todas as camadas que a antecederam.

A imagem exposta à visão, quase sempre, esconde outras. São conhecidos alguns esforços de certa arqueologia da pintura que somente era possível se as muitas camadas superficiais fossem retiradas o que, tragicamente, destruiria a obra final. Hoje, as tecnologias de visão que se utilizam dos muitos haveres do mundo tecnológico, como o raio-x, o laser e outros tipos de raios, possibilitam a visão para além da opacidade das tintas e dos corpos e, assim, permitem conhecer imagens que ficaram perdidas ou ocultas pelo próprio processo de criação.

Para além dos cortes, que selecionam as imagens e os planos, na montagem de filmes em películas e na edição em imagens eletrônicas em fitas magnéticas e digitais do vídeo e da televisão, nas aparas do papel, no corte de palavras banidas de um texto, há sentidos latentes. Estes sentidos pulsam, sugerindo, se não um conflito, talvez uma tensão. Imagens

artificiais que se apresentam no espaço quadrado de todas as telas e das páginas, penso, precisam ser vistas nessa tensão, plenas de sentidos deslocados. O próprio olhar precisa ser tenso, olhares muito sossegados vêem muito pouco do que imagens podem expressar.

Estamos acostumados a ver o mundo através de janelas e janelas sugerem quadros. Janelas, quase sempre são quadradas. No livro de Luís Antônio Jorge (1995), podemos encontrar uma metáfora desse olhar enquadrado como forma de olhar do homem da cidade. Talvez aqui, seja possível pensar outro conflito na esfera da perda de certo olhar "natural" e, quem sabe, em sua busca, para além da artificialidade das imagens que nos cercam e do próprio modo de ser da vida urbana:

A janela é por onde se olha a cidade como um texto. E o olho é o instrumento para olhar e por onde se olha, sem exigir a locomoção do sujeito do olhar ou que ele saia de si; espírito é preservado dessa exposição. A visão é esse poder mágico que nos põe diante das coisas, ou as coisas ao alcance do nosso olhar. A janela oferece essa mesma proteção, a de poder ocultar o sujeito dessa ação. Ação que tem como pressuposto uma intenção, pois não se vê sem abrir os olhos (JORGE, 1995, p. 40).

Há um movimento inerente à ação de ver. Para ver é preciso abrir os olhos e, depois de abri-los, caminhar em alguma direção para encontrar as telas de cinema, de televisão onde as imagens são efêmeras, fugidias. Assim, parece que algum tipo de movimento sempre antecede a visão, para além da ação de abrir os olhos. Isso acontece de outra maneira com imagens paradas, impressas, coladas em telas feitas para serem cobertas por imagens. Houve um tempo em que as imagens eram, sempre ou quase sempre, fixas. Era possível encontrá-las em pedras, paredes, muros. As imagens, uma vez fixas, estavam, para sempre ou por muito tempo, naquele lugar fixo. Ainda é possível perder imagens fixas em inúmeros lugares, nas muitas páginas dos livros que ilustrados, em catálogos e em uma profusão de impressos que movem a indústria de celulose e que, de muitas maneiras podem ser perdidos por certo tempo e que muitas ve-

zes, jamais serão encontradas. Quero lembrar apenas que a natureza da perda tem sentido diverso nessas duas situações e a natureza do conflito também.

Estamos acostumados a ouvir que vivemos na era das imagens em movimento, mas antes disso, como já dissemos acima, muitas imagens estiveram nas telas de pintura e continuam lá como um lócus que se perpetua no tempo e se espalha no espaço, com as técnicas de transmissão e reprodutibilidade do mundo moderno. Depois a pintura migrou das paredes, onde podiam ter outros formatos e eram feitas a fresco e em locais determinados, para as telas de tecido, madeira e outros materiais mais portáteis. Imagens vistas não guardam o olhar, ainda que as estatísticas dos museus e as pesquisas de audiência proponham o contrário e, esta última, faz mover uma enorme atividade comercial, não somente de imagens e sons, mas também de uma infinidade de formas mais prosaicas de objetos, valores, idéias.

As imagens foram, ganhando certo movimento, antes mesmo de se tornarem imagens-movimento, segunda natureza adquirida com as tecnologias da eletricidade e da eletrônica. Lembro ainda que algumas imagens são feitas para serem vistas de perto e em telas menores onde elas, as imagens, se movem e, em telas grandes, fixas, para serem vistas em movimento, como os *out-doors* das grandes cidades, onde o movimento tem ritmo mais acelerado e são as pessoas que estão em movimento, não as imagens nas telas. É possível ver, aqui, uma situação de conflito no interior do movimento, ou seja, no interior das formas de se movimentar das imagens ou, ainda, entre a estagnação e a aceleração nas ações de olhar imagens possíveis ao homem contemporâneo.

Para além do espaço das imagens, vivemos momentos, com as tecnologias da comunicação, cinema, televisão, computador, em que assistimos a uma ênfase ou a um deslocamento da esfera da arte e dos tempos únicos, centrados na diferença, para esfera da arte e das manifestações de massa, centradas na identidade e na identificação, de que trata Fredric Jameson, em seu livro *As sementes do tempo*. Ainda que fosse necessária uma reflexão sobre as transmissões ao vivo que, mesmo assumindo a

simultaneidade e instantâneo, alcançam pessoas em sensações temporais até mesmo antagônicas de noite e dia, por exemplo. Além do que, após a captação-transmissão de imagens e sons, cada vez mais processada por meios digitais, os registros, podem ser replicados em outros espaços e tempos, muitas vezes, à exaustão.

A criação e a arte de criar e reproduzir imagens visuais, hoje, já expressa na sua gênese um conflito que parece pertencer, intrinsecamente, ao mundo contemporâneo e suas tecnologias de informação e comunicação: "... dizer isso é evocar a obliteração da diferença em escala mundial e fornecer uma visão do triunfo irrevogável da homogeneidade espacial sobre quaisquer heterogeneidade que possam ainda ser imaginadas em termos de espaço global" (JAMESON, 1997, p. 56). Isso para não entrar em uma longa e sedutora conversa que, no entanto, não cabe no espaço deste texto, embora sempre o tangencie e que, certamente, nos levaria a Walter Benjamin (1983) e seu estudo, quase uma profecia sobre modo de viver moderno, a propósito das implicações da obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica.

Antes de tecer considerações mais diretamente relacionadas aos locais de conflito da cultura visual para a educação, quero refletir ainda um pouco mais sobre esse processo incessante de reprodução a que tudo parece estar submetido e de maneira muito particular a arte, trabalho eminentemente criativo. Arte e criação são processos inseparáveis, ainda que tensos e muitas vezes conflitantes. Reproduzir e inventar, hábito e desábito, sugerem ações diversas e, ainda uma vez, passíveis de conflito. Sugerem até mesmo um paradoxo. Para Victor Leonardi (1999)

o trabalho rotineiro tem a ver com o *dejá vu*, rotina é repetição e, de certa forma, uma reprodução do já visto, ouvido, percebido de todas as maneiras. Para sempre as velhas imagens. A inventividade aponta para o futuro. A rotina é o caminho conhecido trilhado maquinalmente. O trabalho criativo indica e abre caminhos para o desconhecido, semelhantes às trajetórias nunca repetidas dos relâmpagos. Como o músico de jazz sabe que o universo sonoro por ele criado, em cima de uma base, de uma tradição sonora, é dinâ-

nico e não permanece o mesmo ao longo do tempo. Seu método é o do improviso, ou seja, o da criação que, mesmo assentada em alguma coisa já constituída, traz a contribuição do artista para além da simples repetição, cópia, reprodução (p. 496).

As novas técnicas de manipulação de imagens, com recursos da digitalização, permitem, hoje, uma arte coletiva, onde cada pessoa pode ir criando e alterando a imagem, suprimindo coisas e acrescentando outras. Esse processo parece permitir uma arte coletiva, onde o sentido da autoria e da originalidade emergem transformados, como se esses novos procedimentos estabelecessem outro ordenamento, para além do seja possível produzir. Recorro mais uma vez a Leonardi (1999) quando afirma que

cada ser humano, individualmente, deve procurar, lá no fundo mais íntimo de sua memória e sua consciência, quais os momentos marcantes de sua vida, momentos marcantes de deslumbramento, de encantamento e de paixão, pois são justamente essas chispas de sensibilidade que irão estimular sua criatividade na vida (p. 496).

Assim deve ser na arte, na profissão e muito provavelmente no grau de generosidade com que cada pessoa participará de momentos criativos em coletividades. Aqui estou falando de convivência artística e com essa idéia quero entrar em uma reflexão acerca dos espaços e tempo de formação que podem acontecer dentro e fora da escola, ou seja, dos espaços formais da pedagogia e também de uma possível pedagogia da arte.

Assim indivíduos e coletividades podem ser vistos como espaços de conflito. No entanto, cada indivíduo pode concorrer com a sua própria criação para a coletividade, e os cursos também podem estimular, criando tempos e espaços para que surja um espírito de individualidade e de coletividade entre estudantes, colegas e professores, para além do mero conflito de idéias. Nossas universidades ainda estão muito distantes disso, mas não vejo essa possibilidade como utopia, há um topos já não tão distante e já possível em nossos ambientes educacionais, sem querer ser prescritiva. A universidade, talvez possa ser, logo, um desses poucos

espaços de convivência humana criativa, ocupa-lo é uma outra história e exige certo esforço de professores, técnicos, alunos que ali convivem.

Certos espaços podem ser requisitos *sine-qua-non* para a formação de artistas, educadores, arte-educadores. Salas de aulas expositivas, laboratórios, ateliês, oficinas. Qual é o espaço da formação, onde são ou devem ser formados os artistas e os artistas educadores? Esta é uma pergunta que requer reflexões. Como conciliar as muitas teorias, que compõem já uma extensa bibliografia, com os métodos oriundos das clássicas oficinas medievais de aprendizagem, cujo espírito ainda hoje se revela pertinente devidos aos processos que propunham e que ainda hoje valem.

Novas contradições, antinomias se preferirmos, surgem com as formações a distância. Novos espaços se configuram, se apresentam, se impõem, com os cursos e as formações via rede de computadores. Hoje, precisamos atentar para os espaços cibernéticos e virtuais, nesse momento em que virtualidade e realidade se confundem numa tessitura onde nem sempre é possível distinguir, pelo menos a um primeiro olhar, a trama da urdidura.

Para pensar sobre os tempos de formação recorro à história com que Ítalo Calvino termina o seu capítulo sobre a leveza em “Seis propostas para o próximo milênio”:

Entre as múltiplas virtudes de Chang-Tsê estava a habilidade para desenhar. O rei pediu-lhe que desenhasse um caranguejo. Chuang-Tsê disse que para fazê-lo precisaria de cinco anos e uma câs com doze empregados. Passados cinco anos, não havia sequer começado o desenho. “Preciso de outros cinco anos”, disse Chuang-Tsê. O rei concordou. Ao completar-se o décimo ano. Chuang-Tsê pegou o pincel e num instante, com um único gesto, desenhou um caranguejo, o mais perfeito caranguejo que jamais se viu (1990, p. 67).

Nos currículos dos cursos, ou seja, no caminho de formação do profissional, não somente do artista, mas de todo profissional, busca-se

sempre explicitar o caráter temporal cronológico dessa construção. Certo número de horas, dias, semestres, anos, devem garantir uma formação certificada. No entanto, com que tranquilidade poderíamos responder a esta pergunta: Quanto tempo levaremos, cada um de nós, para desenhar o caranguejo mais perfeito, ou para realizar a tarefa mais perfeita que a nossa formação deveria possibilitar? Creio que esta é uma pergunta que, não sendo possível responder, deveria, ao menos, contribuir para relativizar muitas pretensões acadêmicas e tornar mais tênues os limites que demarcam inícios e finais de uma formação, mas principalmente os limites de disciplinas, semestres, cursos.

Todo o tempo do mundo e um espaço infinito serão mínimos se não pudermos compreender, em profundidade, a natureza do trabalho artístico, uma atividade radicalmente inventiva, entendendo a inventividade como a ação de criar que leva à transformação da matéria em algo que a transcende, aos mesmo tempo em direção ao passado e ao futuro. É assim que a pedra torna-se escultura, o barro vira jarro, a linha tecido, bolsa; o óleo sobre tela vira pintura, quadro sobre parede e assim por diante.

Termino com mais uma pergunta, penso, ainda sem resposta. Talvez, esse seja um momento em que precisamos todos, formadores e formandos, professores e alunos, nos deixar interrogar pelo oráculo. Sobretudo, no universo das escolas de arte, seria importante considerar dois aspectos que são, ainda, conflitantes, se não entre si, são, ao menos, geradores grandes conflitos e de pequenas aflições para quem atua em educação, formação profissional, mormente do artista – bacharel – e do professor de arte – licenciado. Como poderemos responder a esta pergunta: Que formação transforma um artista em artista e que formação faz de um artista um professor de arte?

Para nos aproximarmos das respostas possíveis, penso, como sugere Jean-Claude Carrière, que é melhor procurar na luz, ou no que temos de mais explícito, os cursos e seus currículos locais e nacionais.

É bem conhecida a performance do palhaço que entra em cena procurando um objeto perdido sob um fecho de luz, não porque o objeto tenha sido perdido naquele lugar, mas porque há luz ali.

Essa performance nos ensina que é melhor procurar na luz. Se não encontramos o que perdemos, talvez, encontremos outra coisa, enquanto no escuro não encontraremos nada (CARRIÈRE, 2004, p.6).

Por isso, eventos da natureza de um colóquio internacional para discutir visualidade e educação sejam tão importantes. Iluminam um espaço significativo permitindo que encontremos outros sentidos e significados para o trabalho que realizamos.

Referências Bibliográficas

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução". In: **Textos escolhidos: Benjamin, Habermas, Horkheimer, Adorno**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CALVINO, Ítalo. **Sei propostas para o próximo milênio – lições americanas**. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **O círculo dos mentirosos – contos filosóficos do mundo inteiro**. São Paulo: Códex, 2004.

JAMESON, Fredric. **As sementes do tempo**. São Paulo: Ática, 1997.

JORGE, Luís Antônio. **O desenho da janela**. São Paulo: Annablume, 1995.

LEONARDI, Víctor. **Jazz em Jerusalém**. São Paulo: Nankin, 1999.

Laura Coutinho é graduada em Comunicação Social (cinema, rádio e televisão) pela Universidade de Brasília (1976), é Mestre em Educação pela mesma universidade (1988) e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília onde atua nas áreas de educação, arte e cultura.

A produção contemporânea como espaço de conflito no ensino de artes¹

Marilda Oliveira de Oliveira e Vanessa Freitag

*Isto é arte?
Não, senhoras e senhores,
a arte é que é isto.*
Ronaldo Brito

Os dados parciais apresentados neste texto fazem referência ao trabalho desenvolvido por nossos alunos de graduação em escolas de ensino médio de Santa Maria/RS durante o período de Estágio Curricular Supervisionado destes.

Acreditamos que é de suma importância repensar o Ensino da Arte escolar, avaliando os contextos da produção contemporânea e sua intrínseca relação com a bagagem sociocultural que esta engendra na formação de conceitos sobre o mundo no qual habitamos.

Algumas das questões que nortearam esta pesquisa foram: Como os alunos do ensino médio pensam e discutem a Arte a partir dos discursos que ela estabelece na atualidade? De que forma o adolescente constrói significados e valores a partir de suas vivências no contexto escolar? Como o professor em formação inicial compreende e significa a Arte Contemporânea na docência?

Tem-se como argumento que o encontro dos alunos (em âmbito escolar) e dos docentes em formação (em âmbito universitário) com a Arte

Contemporânea, quando acontece, não ocorre de forma tão receptiva, devido a pouca abordagem e compreensão da produção artística atual nas aulas de Artes.

Sendo assim, é imprescindível que a arte e, em especial, a Arte Contemporânea, deva ser discutida, problematizada, auscultada na escola, pois, grande parte do que se produz hoje no cenário artístico está em consonância com os conflitos e com a realidade que presenciamos diariamente, realidade esta que não podemos ignorar.

A relevância da Arte Contemporânea no Ensino da Arte se deve à sua forma de manifestação, suas linguagens e conceitos que impulsionam diálogos, encontros e caminhos inusitados, possibilitando a compreensão e contextualização por parte dos alunos em formação sobre o mundo em que vivem e vice-versa.

Levar a Arte Contemporânea para o âmbito escolar significa a oportunidade de discutir um processo que está em construção, trabalhar no campo das incertezas, daquilo que ainda está sendo gestado, em elaboração. Muitas vezes, os educandos do ensino médio têm um conceito muito vago sobre arte: a arte está em todos os lugares, mesmo não conseguindo explicitar onde e como ela se apresenta aos seus olhos; ou que a encontram na natureza porque é algo belo, agradável. Esses conceitos são ingênuos e partem do senso comum, não se adequando com a arte que se produz hoje. Desconhece-se o que é Arte Contemporânea, como e quando ela acontece, o porquê dos materiais, das linguagens e da alteração dos conceitos ao longo do tempo. O problema consiste no fato de que a arte atual é percebida e educada, muitas vezes, com os “olhos” voltados para a arte moderna ou anterior a esta.

De fato, a imagem da arte moderna, que se mantém através de toda a espécie de mídias, contribui para desconsiderar a arte contemporânea: julgamos o presente com a medida do tempo passado, onde os critérios de valor subsistiam, onde toda a ‘modernidade’ estava situada (CAUQUELIN, s/d, p. 43).

Destarte, sabemos que o encontro e a compreensão dos alunos do

ensino médio para com a Arte Contemporânea, não acontecem de um momento para outro e que para abordar as linguagens e propostas dessa produção artística, necessitamos de estudos, reflexões, questionamentos que não estão sustentados apenas por critério de gosto pessoal ou por ser uma obra “bela” ou “feia”. Nessas situações, o docente em formação inicial, ou seja, nossos estagiários de Artes Visuais, necessitam trabalhar aos poucos no sentido de propiciar que seus alunos de ensino médio se posicionem, coloquem suas dúvidas e questionamentos sobre obras e artistas, para que estereótipos ou equívocos sobre Arte Contemporânea sejam discutidos abertamente na sala de aula escolar. Ao docente, cabe uma postura investigativa e inquieta, no sentido de que este também se prepare e procure articular significados para o que será mostrado e trabalhado como obra artística contemporânea nas aulas de Arte.

A arte contemporânea

Entendemos que ao longo do tempo histórico, as Artes Visuais se manifestaram por meio de diversas vanguardas e linguagens com objetivos e conceitos próprios, dependendo do contexto na qual se inseria. Porém, a partir da década de 60, segundo alguns autores, como Archer (2001), Cauquelin (2005) e Millet (1997), os artistas procuram questionar os suportes, os materiais, os espaços de exposição, gerando conflitos e polêmicas.

Em detrimento disso, a Arte Contemporânea que permeia nossa realidade, se mescla cada vez mais na dinâmica da vida cotidiana, a tal ponto de se apropriar de referências banais e próximas do nosso contexto, causando estranhamento para grande parte do público que se depara com o objeto artístico dentro ou fora dos museus.

Neste sentido, a Arte Contemporânea seria “a arte do agora, a arte que se manifesta no mesmo momento e no próprio momento em que o público a percebe” (CAUQUELIN, s/d, p.6), no entanto para, de fato, apreender a arte como contemporânea, nos faltam alguns ‘critérios’ que

seriam “distinções que isolarão o conjunto dito contemporâneo da totalidade das produções artísticas” (Ibid., p. 7). Esses ‘critérios’, para a mesma autora, não podem ser encontrados apenas num único conteúdo das obras tais como forma, temática, composição, no emprego de tal material, nem a sua inserção em movimentos ditos de vanguarda. Contudo, na realidade em que vivemos o contemporâneo, o moderno e o acadêmico coexistem no contexto artístico atual (JIMENEZ, 2003).

Somado a esse fato, muitos artistas expõem sua intimidade, histórias e vivências, como referência estética ou conceitual em suas poéticas, na tentativa de resgatar e compreender, muitas vezes, suas identidades. Pela ausência de grupos e movimentos de vanguarda em nosso tempo, Canton (2000) sugere algumas tendências na produção artística contemporânea que abrangem discursos sobre a fragilidade e estranhezas do corpo, a identidade, a abordagem constante das sutis fronteiras entre os espaços públicos e privados, o contexto urbano, a diversidade cultural, de gênero, o uso de aparatos tecnológicos e digitais em nossas vidas e a memória dentro dos questionamentos freqüentes de alguns artistas. Essas tendências não podem ser vistas como possíveis parâmetros definidos para compreender a Arte Contemporânea, ou seja, nesse contexto, não podemos afirmar a existência de movimentos definidos que orientem e caracterizem uma determinada produção, como ocorria frequentemente na Arte Moderna, apenas algumas pesquisas freqüentes ou tendências que circulam pela esfera artística.

Foi através das transformações de âmbito social, tais como as conseqüências ocasionadas pela primeira Grande Guerra Mundial, que a arte adquiriu novos contornos e propósitos, cujo objeto artístico não mais se pauta no que está sendo representado, mas na arte pela arte. Um dos grandes responsáveis pela mudança radical sobre o conceito de arte foi Marcel Duchamp, que integrou o Movimento Dadaísta.

A partir do momento em que Duchamp desloca um objeto de seu ambiente cotidiano para outro legitimador (o museu), passa a questionar a própria natureza da arte, quem a produz, quem a legitima. A idéia de que um objeto torna-se arte pela simples denominação do artista de que

“isso é arte”, mexe consideravelmente com algumas estruturas reinantes e supostamente cristalizadas no contexto da produção artística da época. Devido a essa atitude duchampiana, o filósofo Danto (2006) evidencia o papel determinante do mundo da arte no reconhecimento do objeto banal como obra de arte, e na qual, vemos com frequência, seus respingos na arte contemporânea atual. Assim sendo, notamos uma ampla utilização e diversificação de suportes e linguagens na produção artística, pois todo e qualquer material, referência e conceito/idéia, pode ser potencialmente artístico,

na medida em que o conceito de material artístico ampliou-se enormemente, incorporando desde os procedimentos de apropriação (indicados por Marcel Duchamp) até o uso de materiais orgânicos, animais vivos ou processos biológicos, qualquer objeto ou matéria guarda a possibilidade de ser um objeto de arte em potencial, de ser ‘transformada’ em arte (BASBAUM, 2003, p. 169).

Por isso, muito do que se produz hoje, ou se produziu nas últimas décadas desafia a hegemonia de linguagens tradicionais (pintura, escultura, desenho), além de causar estranhamento no espectador que se depara com objetos do cotidiano legitimados como arte; objetos que provocam em muitos casos, desconforto ou julgamentos que negam este mesmo objeto ou obra como artísticos. Com isso, a “arte contemporânea escaparia às tentativas de avaliação, desafiaria qualquer juízo estético e qualquer critério e apreciação vigente, suscitaria no público somente repulsão e, na melhor das hipóteses, indiferença” (JIMENEZ, 2003, p. 57). O que legitima um objeto qualquer como “obra de arte”, na maioria dos casos, é o contexto em que a obra se encontra, ou seja, museus e galerias. Estes fazem parte do chamado *sistema das artes* (CAUQUELIN, s/d , p. 10).

Não são apenas os materiais ou a forma e recursos utilizados pelo artista que caracterizariam o mesmo e seu trabalho como ‘artista’ e ‘obra-de-arte’, respectivamente, pois “o nosso é um momento, pelo menos (e talvez unicamente) na arte, de profundo pluralismo e total tolerância.

Nada está excluído” (DANTO, 2006, p. XVI). Portanto, estes devem estar inseridos no sistema para que sejam vistos como arte.

O público estranha ainda mais quando o objeto artístico estreita os laços entre a vida e o cotidiano das pessoas, quando deixa de ser apenas destinado a preencher as lacunas brancas de museus e galerias para se adentrar na realidade caótica das cidades, do espaço urbano, nos cafés ou grandes avenidas e, seguidamente, passando despercebido para a grande maioria da população. As pesquisas dentro do campo da arte abrangem cada vez mais os espaços externos como “cenários” para a ação de diversos artistas, principalmente, através das intervenções e ações performáticas que desmistificam os próprios lugares comuns de exposição: salas sempre fechadas, limpas, organizadas, prontas para receber uma obra de arte; verdadeiros cubos brancos.

Por outro lado, esses lugares alternativos, por assim dizer, propõem fazer com que a arte circule pelos trajetos diários das pessoas, tornando-a mais próxima das mesmas. Mas esse desejo de aproximar a arte da vida acaba surtindo, algumas vezes, efeito contrário, causando os chamados ‘estranhamentos’. Assim, fora dos espaços tradicionais ou legitimadores de exposição e imbricadas em outros, reitera a concepção de que ‘obra de arte’ necessariamente precisa ser um objeto intocável e sacramentado. A participação do público nas obras artísticas, dentro ou fora de museus e galerias constitui-se numa prática freqüente das produções contemporâneas. O público ao se deslocar dentro de um espaço de exposição e perceber que a obra ali exposta é passível de ser manipulada, tocada, deslocada, cheirada, degustada, vestida, e até desmaterializada, se depara então, com outra forma de recepção da obra que vai além da supremacia do olhar. Outros sentidos são convidados a fazer parte dessa ‘apreciação/fruição/leitura’ e o ‘espectador/leitor/interator’ é convidado a ser um participante ativo da mesma.

Essa obra muitas vezes é concreta em sua natureza, ou seja, é provida de materiais visíveis, táteis, com prováveis texturas e dimensões específicas, dispostos em algum lugar real. O artista a concebe com um determinado fim, que até certo ponto, é imprevisível quando depender

do outro para efetivar seu objetivo de ser. A obra, dessa forma, passa a ter um caráter subjetivo, posto que está em constante processo, dependendo da participação e da relação de outrem. Essa concepção de arte enquanto participação do espectador esteve muito presente a partir dos anos 60.

O artista procura estabelecer uma relação direta com o espectador e, principalmente através da provocação de uma nova percepção do tempo e do espaço, assim como uma nova forma de situar-se no lugar, não só reconhecendo tal lugar como reconhecendo-se como sujeito histórico, capaz de sustentar uma atitude crítica diante dos lugares (VELOZO in MEDEIROS, 2004, p. 352).

Dessa forma, o espectador é inquirido a ter uma postura, agir e modificar um determinado objeto a partir de sua ação. Segundo a mesma autora, as linguagens do Happening e das Performances foram, até certa instância, decisivas para expandir “a idéia de presença como dimensão ética e estética, e influenciou decisivamente toda a geração de artistas que emergem a partir dos anos 60” (VELOZO, 2004, p. 351). Os artistas brasileiros, Lygia Clark e Hélio Oiticica, podem ser considerados como os principais expoentes da Arte Neoconcreta e assim, fizeram uma série de experimentos e pesquisas dentro da idéia da arte que necessite da participação do público, objetivando uma inter-relação entre o artista, a sua obra ou objeto e o espectador. A ‘participação’ constitui-se então, de um termo usado para designar (na esfera artística) a arte que propõe compartilhar sua realização e, por conseguinte, a autoria da obra com o público, através de materiais concretos propostos pelo artista.

Arte contemporânea e o contexto escolar

No Ensino da Arte, é de suma importância enfatizar as tendências e manifestações artísticas contemporâneas e suas implicações na educação cultural dos alunos, não devendo ser compreendida como uma questão de ‘modismo’ na prática pedagógica do professor. A Arte Contemporâ-

nea, quando trabalhada na escola, é abordada brevemente, evidenciando uma maior atenção para as remotas manifestações e obras que já estão legitimadas e consagradas dentro da História da Arte.

Concordamos com o fato de que a arte e as atividades artísticas contribuem para o desenvolvimento de algumas competências que expandem a capacidade de dizer mais e melhor sobre o universo pessoal do aluno e sobre o mundo. Por isso, a disciplina de Artes deve ser encarada como uma área de conhecimento comprometida com a formação cultural dos mesmos, não apenas como um momento de lazer e diversão, tendo em vista que “atualmente, a abordagem mais contemporânea de Arte/Educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é a associada ao desenvolvimento cognitivo” (BARBOSA, 2005, p. 17).

Compreendemos que o conceito de arte se modificou ao longo do tempo e as obras de arte (dentro das linguagens das Artes Visuais) geralmente são apresentadas com um manual de instruções, exigindo que o espectador perceba e compreenda a obra através dos sentidos e principalmente, do intelecto. Ao pontuar e analisar algumas dessas pesquisas da esfera artística contemporânea propõe-se dar maior abertura às novas e diversificadas experiências estéticas por parte do aluno, cujo olhar, geralmente está ‘educado’ para ver apenas obras, artistas e linguagens tradicionais (nem por isso menos importantes). E assim, possam compreender como determinados artistas se apropriam do espaço urbano, de objetos do cotidiano, de discussões acerca da pluralidade cultural, como se configura a poética desses artistas, seus processos criativos, propósitos dos trabalhos e ainda, verificar de que forma a arte pode estar inserida no cotidiano desses alunos.

A Arte Contemporânea consiste ainda num enigma ou é vista como tal porque geralmente encontramos algumas resistências por parte dos professores em abordá-la em sala de aula. Isso se deve pelo fato de que a Arte Contemporânea se utiliza cada vez mais de objetos, espaços e ações cotidianas tornando-se muito próxima da realidade vivida, onde se questiona atualmente o que é arte ou quando ela acontece (COCCHIA-RALE, 2006). Talvez por este fato, torna-se um desafio para o educador

produzir, juntamente com seus alunos, sentidos para aquilo que é produzido e legitimado na esfera artística. Outro dado importante deve-se a insegurança e ao pouco preparo do docente em trabalhar a arte contemporânea na escola.

Por isso, para o contexto atual da educação em Arte é condição *sine qua non* que o professor tenha uma preparação e preocupação prévia com o que será discutido em sala de aula, pois este, também é responsável pela formação de conceitos e representações sobre uma obra artística e sobre a arte em si. Necessitando também de leituras, diálogos e um olhar acolhedor, porém questionador e que possa instigar nos alunos a curiosidade e a compreensão do que é ou não arte, quando ou como ela acontece. De acordo com Archer (2001, IX),

Quem examinar com atenção a arte dos dias atuais será confrontado com uma desconcertante profusão de estilos, formas, práticas e programas. De início, parece que, quanto mais olhamos, menos certeza podemos ter quanto àquilo que, afinal, permite que as obras sejam qualificadas como ‘arte’.

A arte constitui-se numa linguagem visual que comunica, questiona valores e nos inquieta, além de estar acontecendo perante nossos olhos e não podemos negar suas manifestações. Muito embora os alunos da escola afirmem não entenderem o que a arte atual propõe, é papel do professor de arte trabalhar esses conhecimentos fomentando um pensamento crítico propositor. O território da arte abarca desde as fronteiras históricas pois “a arte fora de um contexto histórico é arte sem memória”, (LUCIE-SMITH in BARBOSA, 2005, p. 25), culturais, sociais, políticas e econômicas, em que o erudito e o popular, a cultura de massa, a estética do cotidiano, as novas tecnologias, a arte contemporânea em si, fazem parte das discussões vigentes do Ensino da Arte na contemporaneidade e que não podem ser ignoradas pelo docente.

Em um mundo cada vez mais interconectado por sistemas e redes de informação, a pluralidade, a fragmentação de crenças, as

múltiplas culturas de gosto e de gênero artístico se fundem em conflitantes tentativas de diálogo. Estes problemas, tão importantes para os movimentos de reconstrução social, na perspectiva que esta reflexão segue, podem ser também ‘o pano de fundo’ para uma concepção de arte-educação que se compreende democrática, inclusiva e competente (FRANZ, 2003, p. 2).

Wilson (2005) coloca que se quisermos saber o futuro da arte/educação, devemos consultar e observar o mundo da Arte Contemporânea. Talvez o inverso seja verdadeiro também, pois a arte depende necessariamente, de um público que esteja aberto e educado para dialogar com obras e artistas. E isso é compreensível porque comprova a necessidade de preparação, conhecimento, pesquisa e reflexão por parte dos professores sobre a realidade artística que se apresenta para que se realize uma educação visual consistente. Como nos diz Meira, “a educação visual influencia a compreensão da arte e, conseqüentemente, seu fazer, suas formas de significação e valoração” (2003, p.111). Muitas vezes se gosta de arte porque se conhece ou vice-versa.

Algumas considerações

Retomamos aqui algumas das questões que mobilizaram essa pesquisa e que nos motivaram a escrever sobre arte contemporânea, buscando relatar parte do processo vivenciado por nossos alunos em formação inicial e por seus alunos de ensino médio.

Como os alunos do ensino médio pensam e discutem a Arte a partir dos discursos que ela estabelece na atualidade?

Quando são convidados pelos seus professores de arte a aproximar-se da produção atual sem preconceito, sem a pretensão de buscar um conceito, uma definição, uma interpretação única e verdadeira, como correta. Quando são expostos a uma ampla quantidade de imagens de obras de arte contemporânea buscando percebê-las coletivamente, dialógicamente. Quando lhes é oportunizado conhecer outra História da Arte,

que não a européia, que não aquela vinculada a uma concepção linear e evolutiva da produção artística. Quando descobrem que existe outra História da Arte que não a história de vida dos artistas, atrelada a conceitos de 'loucura, genialidade, inspiração, talento e dom', uma História da Arte que, infelizmente ainda hoje, é trabalhada na escola com uma série de conceitos vagos, subjetivos e inúteis, baseados em potencialidades individuais. Ficou demonstrado que os alunos do ensino médio pensam e discutem a Arte Contemporânea quando lhes é ofertado proposições onde não prevaleça o estudo formal, técnico, com análises de estruturas internas da obra.

De que forma o adolescente estabelece significados e constrói valores a partir de suas vivências no contexto escolar?

Quando ele percebe que aquele conteúdo proposto pelo professor tem a ver com a sua vida como indivíduo, que faz sentido, e que é abordado de forma séria pelo professor. Quando ele se dá conta de que é possível desestabilizar sim as 'verdades' da História da Arte, e que isso também é construção de conhecimento. Quando ele descobre que a Arte, na contemporaneidade, está ancorada muito mais em dúvidas do que em certezas. Que a Arte que se produz hoje está muito mais preocupada em desafiar, em levantar hipóteses e antíteses do que confirmar teses.

Como o professor em formação inicial compreende e significa a Arte Contemporânea na docência?

Quando aufere resultados com seu trabalho docente. Quando constata que vale mais a pena construir um caminho novo, ainda não trilhado, onde a possibilidade de construção do conhecimento junto a seu aluno é maior do que percorrer longas distâncias onde já se conhece a linha de chegada. Quando ele verifica que ensinar arte não tem nada a ver com o modelo científico pragmático, aquele centrado no repasse de um único ponto de vista. O professor em formação inicial compreende e significa a importância de trabalhar Arte Contemporânea na escola quando percebe que esta temática requer dele revisões de encaminhamentos que não cristalizem a arte a operações imediatistas e reducionistas, e sim empre-

endam a tarefa de desmontar sua construção e apontar suas conexões e cumplicidades.

Sem dúvida, a inserção da Arte Contemporânea no Ensino da Arte reverberou em muitas contribuições e experiências diversificadas para o professor e para o aluno, além de desafiar e inquietar a própria forma de ver, pensar e trabalhar a própria arte. Acreditamos que esta temática deva ser cada vez mais abordada dentro das escolas, contribuindo para a construção de um repertório mais amplo de imagens e conceitos dos alunos sobre arte, possibilitando ainda, a formação de uma postura mais atenta e flexível às diversas manifestações culturais e artísticas do momento. Tendo em vista o que nos diz Nardin & Ferraro apud Ferreira (2001, p. 184),

Numa sociedade pluralista como a nossa, os artistas estão cada vez mais interessados em explorar a percepção e a ação imaginativa do espectador, propondo múltiplas possibilidades de leitura de seus atos e produções (...). Se continuar a ser negligenciada pela escola, a arte contemporânea permanecerá acessível a apenas um número restrito de pessoas, um grupo privilegiado que se sobrepõe à grande massa de espectadores, impossibilitado de compreender essa tendência artística.

No instante em que a compreensão e significação da produção artística acontecerem, os alunos começarão a rever seus conceitos iniciais e a entender um pouco mais (ou pelo menos) a respeitar a Arte Contemporânea como arte. Por isso o papel de uma educação estética e visual que esteja constantemente alimentada por visitas a museus, galerias, exposições artísticas em geral, discussões e leituras de obras contemporâneas, experiências estéticas que afetem os sentidos e que sejam significativas e prazerosas para a vida escolar dos alunos, e que aprender/conhecer arte possa ser/fazer a diferença para os mesmos.

Nota

Pesquisa desenvolvida no Laboratório de Artes Visuais (LAV), Centro de Educação, UFSM durante os anos 2006 e 2007.

Referências Bibliográficas

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

BASBAUM, Ricardo. Pensar com arte: o lado de fora da crítica. In: ZIELINSKY, Mônica (Org.) **Fronteiras**. Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p.167-191.

BRETT, Guy. Lygia Clark: seis células. In BASBAUM, Ricardo (Org.) **Arte contemporânea brasileira**: texturas, dicções, ficções estratégias.. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p.31-53.

CANTON, Kátia. **Novíssima arte brasileira**: tendências atuais. São Paulo: Iluminuras, 2000.

CAUQUELIN, Anne. **A arte contemporânea**. Portugal: Editora-Res, s/d.

_____. **Arte contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte**: a arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

FRANZ, Teresinha. **Desafios para uma arte/educação pós-moderna**. Disponível em <http://www.funarte.gov.br/asbarreiras/asbdown/Teresinha.doc>, 2003, p.2-10.

JIMENEZ, Marc. Pós-modernidade, filosofia analítica e tradição européia. In: ZIELINSKY, Mônica (Org.) **Fronteiras**. Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p.55-88.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte moderna, história da arte e crítica de arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p.25-39.

MEIRA, Marly R. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MEDEIROS, Maria Beatriz de (Org.) **Arte em pesquisa**: especificidades. Brasília: UNB, 2004, v.1.

MILLET, Catherine. **A arte contemporânea**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

VELOZO, Maria. **Arte pública e cidade**. Vol.1. Brasília: UNB, 2004.

ZIELINSKY, Mônica (Org.) **Fronteiras**. Arte, crítica e outros ensaios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte/educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005, p.81-97.

Marilda Oliveira de Oliveira é Professora Adjunta do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/CE) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE) na Linha de Pesquisa 'Educação e Artes' da UFSM/RS.

Vanessa Freitag é Professora Substituta do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/CE) e Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/CE/UFSM).



PARTE IV

Visualidade:
Cognição, Sentido e
suas Tecnologias no
Ensino de Artes

O desafio da licenciatura em artes visuais no sistema universidade aberta do Brasil – por uma educação SEM distâncias!!!

Thérèse Hoffman Gatti

“Vivemos em um mundo de constantes mudanças tecnológicas por um lado e valores eternos de outro”(CORZO,1999)¹. Com a informática dominando cada vez mais os diversos setores da atividade humana, tornando-se parte integrante do nosso cotidiano, percebemos uma veloz modificação de diferentes aspectos do saber, do fazer, do ser e do crer. Como conciliar tantos avanços tecnológicos, que nos fascinam e intrigam, com a necessidade de não perdermos nossas bases culturais, nem considerarmos obsoletos os avanços de tantas gerações?As invenções humanas têm sua significação e importância dentro do contexto social e cultural em que foram concebidas, mas não podem simplesmente ser descartadas pela evolução da tecnologia. Como concebermos os computadores modernos sem considerarmos e valorizarmos a invenção do ábaco usado pelos egípcios desde 500 a.C.?

Não podemos admirar o presente nem tampouco imaginar o futuro sem olharmos para o passado. Vivemos então em um constante dilema, pois cada vez mais o passado, ou melhor, o ultrapassado, torna-se mais rapidamente distante e efêmero nessa era de tantas inovações tecnológicas. Partimos do princípio que “a História não é a prisão do passado. Ela é a mudança, é movimento e transformação”(KATZENSTEIN,1986, p. 4). Antes de chegarmos à definição de História temos, como antecessores, a proto-história, que estuda a passagem do homem baseada na arque-

ologia e registros pictográficos, e a pré-história, cuja precisão de datas é totalmente impossível, pois não há registros escritos. Se considerarmos a História como a ciência que estuda a evolução da sociedade humana através dos tempos, tendo início com o aparecimento da escrita e dos metais, temos um universo direcionado ao conceito de escrita e aos materiais utilizados para esta finalidade.

É inerente à condição humana a necessidade de registrar e preservar seus pensamentos para a posteridade. Essa necessidade visa aos mais variados fins: memória de atos, de desejos, de realizações, de sonhos; necessidade de dar sentido à efemeridade da vida e, principalmente, a necessidade básica de comunicação, ou seja, a troca de informações e de conhecimento (KATZENSTEIN, 1986, p.7). “Os símbolos foram os meios através dos quais o homem conseguiu sair do estado animal de inconsciência, para a primeira fase de consciência” (Ibid., 1986, p. 9), pois “os objetos simbólicos – pinturas, sinais, palavras, gestos – são codificações que representam conceitos mentais complexos.” (Ibid., 1986, p.10). As pinturas rupestres, por exemplo, são de uma grande leveza plástica e imortalizaram um momento importante da cultura, as quais podemos analisar por terem resistido ao tempo. Apesar da disponibilidade limitadíssima de ferramentas e técnicas, a presença humana pôde ser claramente identificada pela presença indelével de uma mão decalcada na caverna. “Qualquer animal deixa sinais do que foi; mas só o homem deixa as marcas da sua inventividade” (BRONOWSKI, 1983, p.42).

Cognição e sentido

Utilizamos todo nosso corpo para nos expressar, para comunicar nossos pensamentos, sensações e sentimentos: gestos, olhares, ruídos, odores e até mesmo o silêncio. O corpo é desde sempre o primeiro suporte de comunicação entre os homens e também entre os animais de uma forma em geral. As pinturas indígenas e as tatuagens, quando ainda não havia a escrita, tinham a pele do corpo como suporte físico de registro. Essas pinturas teriam várias finalidades até mesmo, segundo algumas tribos indígenas,

serviam para dar distinção entre os seres humanos e o mundo animal. Em quase todas as civilizações do mundo encontramos, ainda hoje, a pintura corporal como meio de comunicação, não somente nas tribos indígenas, mas também em sociedades contemporâneas, indicando relações sociais, estado civil, grupos religiosos, “tribos” e até mesmo formas de sedução. Em países como a Índia, por exemplo, isso é muito presente².

Com relação à linguagem oral, seu surgimento baseou-se nas necessidades religiosa e social: “a transmissão (oral) dos mitos e lendas satisfazia o desejo inato do homem de investigar o próprio passado tornando-o possível às gerações futuras” (KATZENSTEIN, 1986, p.16). Por meio da tradição oral, o homem pode transmitir seu patrimônio cultural, sua história coletiva, seus hábitos, crenças e conhecimentos, baseando na memória a preservação da história. Mas este sistema era restrito às elites religiosas e/ou monárquicas, e havia complexos sistemas de seleção dos contadores de histórias e lendas. As formas utilizadas para memorização eram basicamente por meio de poesias ou canções. Outra característica da tradição oral era a possibilidade de alteração do conteúdo original feito pelos contadores: “não memorizavam seus textos palavra por palavra e sempre adicionavam novas nuances às melodias, mas consideravam traição à sua missão autodesignada se afastarem um mínimo da essência da epopéia” (KATZENSTEIN, 1986, p.19).

A comunicação por meio da linguagem escrita, que deve ser entendida aqui como signos ordenados que pudessem ser lidos por várias pessoas, e não somente os grafismos de milhares de anos, teve origem na Mesopotâmia, com os sumérios, por volta de 3.500 a.C., quando no Ocidente havia basicamente arte rupestre. Acatamos essa origem, pois foi nessa região, entre os rios Tigres e Eufrates, onde a civilização deu um grande salto de densidade populacional, principalmente devido à fertilidade do solo, transformando as aldeias em cidades com maior grau de complexidade de organização social e comercial. Essa civilização já era organizada em pequenas aldeias desde o Neolítico: período que iniciou na vida da humanidade uma revolução tão importante quanto a revolução industrial, ocorrida no século XVIII e a revolução científica, que acompa-

nhamos durante o século XX. Esta primeira revolução trouxe inovações como a cultura do trigo e da cevada, domesticação de animais, emprego do fogo para a preparação de cerâmicas e a utilização de instrumentos de pedra polida”(McEVEDY, 1979, pp. 22-31). Nesta região surgiram cidades como Kish, Erech, Ur, Acad, Sumer, Lagash, Umma, Uruk e Ebla, por exemplo. Nessa nova organização social, que se expandiu basicamente sob o poder dos soberanos e dos sacerdotes, dos palácios e dos templos, fica consolidado o poder da escrita como forma de controle comercial, registro de produção agrícola, estoques, cabeças de gado, bem como leis e orações (McEVEDY, 1979, pp. 22-31).

A evolução da humanidade só foi possível porque a “arte e [a] ciência são ações exclusivamente humanas, fora do alcance de qualquer outro animal. E [tanto] uma [quanto a] outra derivam de uma só faculdade humana: a habilidade de enxergar o futuro, de antecipar um acontecimento e planejar a ação adequadamente, representando-o para nós mesmos em imagens projetadas ou dentro de nossas cabeças, ou em um quadrado de luz nas paredes escuras de uma caverna, ou, ainda, no vídeo de uma televisão.”(BRONOWSKI, 1983, pp. 54-61).

É através dessa criatividade e inventividade humanas que desenvolvemos equipamentos e tecnologias que impulsionaram e impulsionam a nossa história. Fazendo este breve retorno ao passado remoto e dando agora um salto de alguns séculos gostaríamos de lembrar dois inventos significativos que mudaram completamente a nossa visão do mundo conhecido até então: o microscópio e o telescópio.

Sabemos que as lentes já eram conhecidas desde a antiguidade e não se sabe ao certo quando foram inventadas. Já em 721 a.C, há relato de um cristal de rocha recortado com propriedades de ampliação conhecido como “lente de Lanyard.”³ Contudo, as lentes passaram a ser realmente conhecidas e utilizadas por volta do ano 1280, na Itália, com a invenção dos óculos. Com sua rápida popularização, logo começaram as primeiras experiências de combinação de lentes para aplicação em instrumentos de ampliação de imagens, resultando na criação do primeiro microscópio composto de duas ou mais lentes⁴. O crédito pela invenção

do microscópio é dado ao holandês Zacharias Jansen, por volta do ano 1595. Como era muito jovem na época, é provável que o primeiro microscópio, com duas lentes, tenha sido desenvolvido pelo seu pai, Hans Jansen. Contudo, era Zacharias quem montava os microscópios, distribuídos para realza europeia. No início, o instrumento era considerado um brinquedo, que possibilitava a observação de pequenos objetos⁵. O grande impulso para a astronomia veio com a invenção do telescópio. Antes dele a ciência se limitava a observações feitas a olho nu e, conseqüentemente, muito restritas. No princípio do século XVII, uma associação de duas lentes, feita por um fabricante de óculos na Holanda, possibilitou que a observação de objetos distantes ficasse facilitada⁶. Apesar de não ter sido o inventor do telescópio, Galileu⁷, tomando conhecimento de que esse instrumento era composto por um tubo com uma lente em cada extremidade, construiu um, e rapidamente o aperfeiçoou conseguindo obter uma imagem de muito melhor qualidade e ampliação, sendo também o primeiro ser humano a utilizá-lo com interesse científico⁸.

Este aparelho, dotado de uma ampliação muito modesta no primeiro modelo, foi sendo sucessivamente aperfeiçoado, chegando a uma ampliação de 20 vezes. Isso permitiu que Galileu começasse a apontá-lo para o céu e, por volta do ano de 1610 verificou que próximo do planeta Júpiter existiam quatro pontos brilhantes, os quais inicialmente julgou serem estrelas, mas com a continuação das observações veio a concluir que essas estrelas eram pequenos planetas, as luas de Júpiter, uma vez que mudavam constantemente de posição.⁹

Duas “simples” invenções que alteraram toda a forma de ver e de conhecer o mundo. E coincidentemente aconteceram na mesma época, início do século XVII. Como conceber hoje o mundo sem estes “amplificadores” do olhar humano? Quantas “visões” se abriram a partir de então! O que seria da humanidade se não fosse a nossa capacidade inventiva, criativa de nos auto-superar e de superarmos os obstáculos? Inovação e renovação são palavras recorrentes na história da humanidade. Não que queiramos menosprezar ou invalidar o “velho” mas sim temos a capacidade de aprender com a história e evoluir para uma nova etapa.

Sabemos que a cognição é um ato ou processo de conhecer que inclui a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, o juízo, a imaginação, o pensamento e o discurso¹⁰. O cérebro humano ainda é um universo a ser explorado e ainda não é totalmente compreendido pela ciência. As tentativas de explicação da forma como acontece a cognição são tão remotas quanto a própria filosofia tendo o termo se originado nos escritos de Platão e Aristóteles¹¹.

Nos anos 50, a psicologia estabeleceu um paralelismo entre as funções do cérebro humano e os conceitos presentes nos computadores, tais como: codificação, armazenamento, reparação e memorização de informação¹². Um outro paralelismo que também é estabelecido entre cognição e inteligência artificial são: as tarefas cognitivas, nomeadamente, a compreensão da língua natural (o que implica conhecimento e memória), o planejamento, a resolução de problemas, a explicação e a aprendizagem são transportadas para o domínio da inteligência artificial através da elucidação e explicação dos conceitos de representação, organização e processamento de conhecimentos conceituais.¹³

Vivemos agora uma “nova” perspectiva educacional de cognição através de ferramentas computacionais numa perspectiva de ensino de graduação à distância dentro do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

O desafio da UAB

Em um país continental como o nosso os desafios educacionais são elevados exponencialmente. Partindo da premissa de que a educação deve ser acessível à totalidade da população ou, na pior hipótese, à maior parte desta, e que é inimaginável em pleno século XXI ainda termos altos índices de analfabetismo¹⁴, encaramos os desafios do edital Universidade Aberta do Brasil – sistema UAB.

O sistema UAB é uma denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada).¹⁵

É um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica. Seu objetivo é de estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior. Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros.¹⁶

Por meio de um primeiro edital do MEC para o sistema UAB, a Universidade de Brasília se candidatou a oferecer uma série de cursos de licenciatura em parceria com diversos estados e municípios. Estamos presentes hoje em 16 municípios e 6 estados, onde nossos cursos são vinculados aos pólos de apoio presencial distribuídos em:

- Goiás: Alexânia e Alto Paraíso de Goiás
- Alagoas: Santana do Ipanema
- Bahia: Piritiba e Carinhanha
- Paraíba: Duas Estradas
- Acre: Acrelândia, Brasiléia, Cruzeiro do Sul, Feijó, Rio Branco, Sena Madureira, Tarauacá e Xapuri
- São Paulo: Barretos e Itapetininga

Neste primeiro momento temos os cursos de Educação Física, Letras, Pedagogia e Artes: Artes Visuais, Música e Teatro. Vamos nos ater aqui à realidade dos cursos do Instituto de Artes – IdA: Licenciatura em Artes Visuais, Licenciatura em Música e Licenciatura em Teatro. Temos como referencial histórico da experiência do IdA em educação à distância:

- Criação do Grupo Arteduca - 2003
- Projeto-piloto – Formação de tutores para o curso Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas (no ambiente e-proinfo) - 2003/2004
- Criação de um corpo de tutores
- Criação do Ambiente Virtual de Aprendizagem no Moodle: www.arteduca.unb.br/ava - 2005
- Curso Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas – Pós-graduação lato sensu.

Sendo referência neste contexto a Profa. Dra. Suzete Venturelli e a Profª Ms. Sheila Maria Conde Rocha Campello (cedida pelo convênio SEDF/UnB). Como base para os cursos à distância com o uso de computadores vemos que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em seu documento introdutório, chama a atenção para as potencialidades educativas dos sistemas computacionais, e nesse sentido, destaca que¹⁷:

O computador é, ao mesmo tempo, uma ferramenta e um instrumento de mediação. É uma ferramenta porque permite ao usuário realizar atividades que, sem ele, seriam muito difíceis ou mesmo impossíveis, como: construir objetos virtuais, criar simulações, realizar cálculos complexos com rapidez e eficiência, etc.(...) É um instrumento de mediação na medida em que possibilita o estabelecimento de novas relações para a construção do conhecimento e Novas formas de atividade mental (1998, p. 147).

Desse modo o documento acima citado, esclarece que:

“A incorporação de computadores no ensino não deve ser apenas a informatização dos processos de ensino já existentes (...). O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender”.

Algumas pesquisas também mostram os benefícios da inserção do uso do computador especificamente na área de artes. Em trabalho de dissertação de mestrado sobre o tema, a Profa. Maria de Fátima Lopes Gonzaga ressalta que:

A função do professor e da escola hoje não estão restritos à transmissão de conteúdos, mas principalmente voltados a estimular e ensinar o aluno a pensar e a buscar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele tenha condições de usufruí-lo com autonomia ao longo de sua vida. [...] A tecnologia não é responsável por toda a transformação cultural que ela impulsiona. A mudança tecnológica apenas cria novos espaços de possibilidades a serem explorados. Também altera a expressão

criativa do homem, modificando sua forma de adquirir informações, interferindo no processo de apropriação do conhecimento (GONZAGA, 1999, p. 28).

O desafio do Instituto de Artes da UnB é propiciar ensino de qualidade com a referência dos cursos presenciais em realidades tão distintas quanto os pólos de São Paulo e Acre, tendo aberto neste primeiro edital da UAB seiscentas vagas, sendo 260 para Licenciatura em Artes Visuais, 220 para Licenciatura em Teatro e 120 para Licenciatura em Música.

Quando se fala em ensino à distância dois questionamentos que sempre aparecem são em relação a:

- 1) como se dará a questão da afetividade da relação presencial professor x aluno num universo não presencial e,
- 2) qual é a capacidade/realidade dos alunos em relação ao acesso aos equipamentos básicos de informática (computador e acesso à internet).

Nossas respostas a essas questões são dadas pelos resultados da II Pesquisa do Perfil Sócio Econômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras¹⁸. Este trabalho realizado pelo Fórum Nacional dos Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE foi publicado em 2004, o qual tivemos a oportunidade de coordenar em conjunto com o Prof. Kleber Salgado Bandeira da UFPB e a Enfermeira Ivete Santos Barreto da UFG, tendo contado com a participação de 47 das 53 IFES à época.

Nossos dados foram referenciados dentro de um plano amostral que foi inicialmente definido a partir do universo de 531.634¹⁹ estudantes de graduação regularmente matriculados no segundo semestre de 2002, dados esses disponibilizados pelas 53 IFES filiadas à ANDIFES. Com base nesses dados, obteve-se uma amostra de 47.520 estudantes a serem pesquisados.

Dentre inúmeros dados obtidos vamos nos ater àqueles que nos permitem fazer um paralelo entre o ensino presencial e a perspectiva do

ensino na modalidade à distância nas questões apresentadas acima entre outras.

Como primeiro dado temos a realidade socioeconômica dos alunos das IFES, que ao contrário do que muitos supõem, são em sua maioria alunos de baixa renda que demandam por algum auxílio na permanência durante a graduação visando sua conclusão com sucesso e dentro do prazo médio de cada curso.

Segundo nossa pesquisa temos nas IFES em torno de “65% de estudantes que necessitam de algum tipo de apoio institucional para sua permanência e conclusão dos cursos. São aqueles estudantes pertencentes às classes **B2, C, D e E**, que tem renda média familiar mensal variando de R\$ 207,00 a R\$ 1.669,00. (quadro 2)”²⁰. Em relação às condições de moradia dos estudantes de graduação das IFES temos²¹: 69,5% moravam na região metropolitana da sua respectiva Universidade antes de ingressarem, 19,6% moravam em outro município do estado da universidade, e, 10,8% dos estudantes migraram de outro estado. Dentre esses, os estudantes das classes socioeconômicas **C, D e E**, apresentaram uma maior proporção de residência anterior fora da região metropolitana da universidade. Os estudantes que migraram para a região metropolitana da Universidade e não têm apoio familiar no que se refere à moradia e alimentação, correspondem a uma demanda por programas que viabilizem a sua permanência na Universidade.

Em relação ao contexto emocional dos estudantes temos uma realidade preocupante onde os dados da pesquisa mostraram que 36,9% dos estudantes das IFES apresentaram dificuldade significativa ou crise emocional durante o último ano: 36,9% foram acometidos por essa dificuldade quando estavam no fim do curso. Mas também vemos que 39,5% tiveram problemas quando estavam no início do curso. Este percentual variou, especialmente, na Região Sul, onde 43,2% dos estudantes apresentaram alguma dificuldade durante o último ano.

Dentre as dificuldades relacionadas os estudantes indicaram numa escala de 0 a 10 pontos: as dificuldades financeiras (média de 5 pontos) como a maior fonte de problemas emocionais que interferem na vida

e no contexto acadêmico seguida por questões de relacionamento social / interpessoal (média de 3,6 pontos) e conflitos emocionais (média de 3,5 pontos). A Região Sudeste se destaca em relação às dificuldades financeiras com a média de 7,4 pontos. Em relação ao atendimento psicológico/psiquiátrico observa-se que 5,5% dos estudantes já procuraram atendimento psiquiátrico em algum período da vida, e outros 27,3% já procuraram atendimento psicológico.

A região Sul apresenta o maior percentual de estudantes que procuraram atendimento psiquiátrico com 9,2% e psicológico com 28,9%. Estes dados além de preocupantes nos permitem inferir que a relação de afetividade professor/aluno do presencial não corrobora os argumentos contra a modalidade de ensino à distância.

Podemos ver que existem sérios problemas na relação emocional/afetiva entre professores e alunos que não estão sendo atendidos no presencial. Portanto, em princípio, este argumento contra uma experiência de educação no modelo à distância deve ser revisto. Como vimos na pesquisa os dados mais estressantes emocionalmente dizem respeito às questões financeiras e aos relacionamentos sociais/interpessoais além dos conflitos emocionais também inerentes à faixa etária dos alunos.

Na nossa visão com a perspectiva do ensino a distância estes fatores poderiam ser minimizados uma vez que os alunos permaneceriam nas suas residências preservando as bases familiares tão importantes para o suporte emocional. Um outro imaginário que se tem é em relação à dificuldade de acesso e de conhecimento ao uso de computador.

Em relação a isso os dados da pesquisa mostram que o uso do computador para pesquisa e/ou lazer ocorre frequentemente ou sempre entre 58,6% dos estudantes das IFES. Na região Norte o índice de estudantes que nunca utilizaram o computador com essa finalidade é de 10,4% sendo o maior. Em contra ponto a região Sul apresenta o maior percentual de estudantes que utilizam a internet frequentemente ou sempre, ou seja, 65%. A maior parcela dos estudantes tem experiência em informática com 43,9%, outros 38,2% tem alguma noção de informática e somente 4,7% não tem domínio de computador. Os estudantes da classe A se

destacam dentre aqueles que possuem muita experiência na utilização de computador com 20,6%. Os estudantes das classes econômicas **C, D e E** que informaram ter alguma noção de informática somam 44,6%.

Esses dados mostram uma grande abertura para implementação de ensino baseado em informática. Com os crescentes incentivos do governo ao acesso a equipamentos e a disponibilização de sistemas de internet essas barreiras de acessibilidade vão diminuindo ano a ano. Vemos também um crescente uso do sistema de internet para complementar as disciplinas do presencial. No caso da UnB temos o “aprender”²² que é o ambiente de aprendizagem da universidade onde os professores podem inserir suas disciplinas do presencial dentro da plataforma moodle.

Considerações finais

Sabemos que o ensino a distância não é uma novidade no mundo nem no nosso país. Porém os sistemas de ensino/aprendizagem baseados em informática ainda estão bem atrasados no Brasil em relação a experiências feitas há décadas em outros países. Como vimos as perspectivas de acesso aos equipamentos de informática por parte dos alunos são estimulantes à implementação do processo ensino à distância baseado em informática. Sabemos que os desafios de suprir as carências de formação superior no Brasil são enormes e acreditamos que devam ser atendidos pelo sistema público. Neste sentido, a perspectiva da Universidade Aberta é alentadora neste processo e deve ser fortalecida pelas instituições que compõem o sistema IFES.

Nosso desafio é desenvolver uma metodologia que atenda às especificidades do ensino das artes nas suas três linguagens: artes visuais, teatro e música, propiciando aos nossos alunos uma oportunidade de aprendizado autônomo e cooperativo em rede, suprimindo as discrepâncias deste nosso país continental. Ainda não temos um “formato final” de uma metodologia conclusiva. Nossas disciplinas estão sendo elaboradas tendo como base algumas experiências feitas em outros países e por

outras universidades do sistema IFES, além da própria perspectiva dos professores autores cuja experiência no ensino das artes é de longa data, bem como a experiência do próprio Instituto de Artes com cursos como o Arteduca.

Nossa proposta é ampliar o acesso à formação em nível superior de professores de artes visuais, música e teatro suprindo uma lacuna do ensino formal com qualidade e abrangência não deixando nada a dever ao consagrado ensino presencial que temos na Universidade de Brasília.

Notas

- 1- Miguel Angel Corzo – Diretor do Getty Conservation Institute, Los Angeles/Califórnia/EUA.
[www.Getty Conservation Institute](http://www.GettyConservationInstitute.org) and HP - Recording (For the sake of art)
- 2- Percepção pessoal da autora em visita àquele país em 2000.
- 3- http://www.invivo.fiocruz.br/celula/historia_01.htm
- 4- Idem
- 5- Idem
- 6- <http://minerva.ufpel.edu.br/~histfis/telescop.htm>
- 7- Galileu Galilei, físico, matemático, astrônomo e filósofo italiano(1564-1642)
<http://www.suapesquisa.com/biografias/galileu/>
- 8- <http://www.ca2000pt.com/index1.htm>
- 9- Idem
- 10- http://www.citi.pt/educacao_final/trab_final_inteligencia_artificial/historia_da_ia.html
- 11- Idem
- 12- Idem
- 13- Idem
- 14- O Brasil, em 2005, contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas, segundo os dados da PNAD daquele ano, correspondendo a 11% da população. Deste contingente, 37,7% eram pessoas de 60 anos ou mais, 18,9% de 50 a 59 anos, 16,8% de 40 a 49 anos e 13,9% de 30 a 39 anos. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2006/indic_sociais2006.pdf
- 15- www.uab.mec.gov.br
- 16- http://www.uab.mec.gov.br/conteudo.php?co_pagina=20&tipo_pagina=1
- 17- <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>
- 18- II Pesquisa do Perfil Sócio Econômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, FONAPRACE/ANDIFES/MEC, Brasília/2004.

19- Dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Fonte FONAPRACE: II Pesquisa do Perfil Sócio Econômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, FONAPRACE/ANDIFES/MEC, Brasília/2004.

20- Idem, p. 36.

21- Idem

22- <http://www.aprender.unb.br/>

Referências Bibliográficas

BRONOWSKI, J. **A Escalada do Homem**. Brasília: Martins Fontes e Editora Universidade de Brasília, 1983.

FONAPRACE – **II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras**, FONAPRACE/ANDIFES/MEC, Brasília/2004.

GONZAGA, Maria de Fátima Lopes, **A Informática como suporte no ensino da arte**, HOFMANN-GATTI, T. **O papel: suporte para textos e imagens**. Dissertação de mestrado, Instituto de Artes, UnB, Brasília, 1999. Dissertação de mestrado, UFSC, Florianópolis, 1999.

KATZENSTEIN, Ú. E. **A Origem do Livro** – Da idade da pedra ao advento da impressão tipográfica no ocidente. São Paulo: Editora Hucitec, INL e Fundação Nacional Pro-Memória, 1986.

McEVEDY, Colin. **Atlas da História Antiga**. São Paulo: Ed. Verbo/USP, 1979.

Thérèse Hofmann Gatti é licenciada em Educação Artística pela Universidade de Brasília (1990) e mestre em Arte e Tecnologia da Imagem (1999) pela mesma universidade. É aluna de doutorado do Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB. Atualmente é Diretora Cultural da Associação Brasileira Técnica de Celulose e Papel e professora titular da UnB. Tem experiência na área de artes visuais, com ênfase em Papel Artesanal, atuando principalmente nos seguintes temas: papel artesanal, reciclagem, capacitação e pesquisa de novas fibras.

Reconfigurações estéticas virtuais na transiarte

Lucio Teles

Se toda arte é feita com os meios de seu tempo, as artes midiáticas representam a expressão mais avançada da criação artística atual e aquela que melhor exprime sensibilidades e saberes do homem do início do terceiro milênio
(MACHADO, p.10).

Em momentos históricos marcados por grandes avanços tecnológicos acarretando impactos no desenvolvimento cultural do ser humano, como no caso da invenção da fala, da palavra escrita, da imprensa, da fotografia, do cinema, e recentemente da Web, novas formas de expressão artística também emergem. Walter Benjamin já havia tratado deste tema quando discutia a reprodutibilidade técnica da obra de arte e as novas tecnologias de sua época como a fotografia e o cinema, e afirmou que nossa forma de percepção artística se transforma na medida em que nosso modo de existência – condicionado pelas novas tecnologias – também se transforma (p.169). Estes impactos, ainda que sejam resultados da criação de novas tecnologias que buscam a racionalização e o rendimento econômico-produtivo, se ampliam e abarcam todo o que – fazer humano, incluindo o fazer artístico.

Com a invenção da tecnologia digital e de seu profundo impacto econômico, social e cultural nas sociedades do século XXI, ocorreu também o surgimento de novas formas de experiências artísticas, entre elas aquelas geradas pelo computador: a arte computacional (Venturelli,

2004), digital (VENTURELLI & TELES, 2007), ciberarte (DOMINGUES, 2004), arte eletrônica (Lemos, 2002), interestética (Arantes, 2005), arte-mídia (Machado, 2007). Esta arte tem como eixo a interatividade que ao criar, permite também que se modifique o objeto artístico.

Tal como afirma Domingues (2004), a ciberarte explora qualidades artísticas e estéticas das tecnologias interativas oferecendo momentos onde o corpo interfaceado habita limites entre o mundo físico e o digital.

Lemos, discutindo a cibercultura, afirma que a única possibilidade artística contemporânea já que tudo já foi feito, é combinar, mesclar, re-apropriar... o digital vai trazer possibilidades novas e radicais para essa mistura e re-apropriação de estilos... A arte eletrônica contemporânea toca o cerne da civilização do virtual: a desmaterialização do mundo pelas tecnologias do virtual, a interatividade e possibilidades hipertextuais, a circulação (virótica) de informações por redes planetárias. A arte entra no processo global de virtualização do mundo. Compreender a arte desse final de século é compreender o imaginário dessa cibercultura.

Os suportes tradicionais da produção artística (tintas, papel, telas, acrílicos, vidros, barro, gesso, metais, madeira, etc.) e de apresentação da obra de arte (pedestal, moldura, galeria de arte e outros) dão lugar agora a suportes eletrônicos, tais como os vários aplicativos digitais artísticos existentes. A Web passa a ser a galeria de arte digital. Mesmo o papel do “observador” da obra de arte passa a ser aquele de “interator” com a obra de arte, inaugurando uma nova forma de expressão artística, baseada na co-produção e interatividade digital.

Neste artigo discutimos uma destas formas de ciberarte, que chamamos transiarte (de arte de transição), que se dá no espaço político-social da cibercultura. A transiarte é, portanto, uma das várias formas da ciberarte.

Estado da arte

Affonso Romano Sant’Ana (2007) num artigo recente afirma que é necessário repensar a arte contemporânea. Ele afirma que a psicanálise,

o marxismo – entre outros – estão sendo repensados. Por que não se quer repensar a arte? E ele mesmo afirma que se considere a advertência de James Gardner no seu livro *Arte ou Lixo*:

É provável que os artistas contemporâneos, em vez de incentivar a arte do futuro, acabem por atrasar seu nascimento, do mesmo modo que os laureados e medalhados artistas oficiais dos salões de arte do século passado tentaram impedir o surgimento do modernismo (GARDNER, apud SANT’ANA, 2007, p. 4).

Este repensar a arte, a nosso ver, está se dando em grande parte na discussão sobre a ciberarte, seus posicionamentos estéticos e sua crescente divulgação e utilização no meio artístico. Nesta cultura virtual reconfigurações midiáticas (vídeo, som, animações, texto, jogos, etc.) são criadas como obras coletivas na qual vários participantes estão envolvidos. Entre os vários suportes da ciberarte se destaca o videoclipe, fotos (em sites como o Youtube), animações, e outros formatos digitais que perambulam no ciberespaço a procura de interatores.

Transiarte: uma das formas da ciberarte

Na verdade, os chamados “novos meios” só puderam se impor como “novos” e ser rapidamente aceitos e incorporados socialmente pelo que eles tinham de “velhos” e familiares. A esse processo de remodelação ou reajuste (refashioning) dos meios precedentes eles dão o nome de remediation (re-mediação)... (MACHADO, p. 73).

Assim, não há nenhuma razão por que, no interior da indústria do entretenimento, não possam despontar produtos – como programas de televisão, vídeos, música pop etc. - que, em termos de qualidade, originalidade e densidade significativa, rivalizem com a melhor arte “séria” de nosso tempo” (MACHADO, p. 25).

É a esse processo de remodelação ou “refashioning” que chamamos reconfiguração estética virtual: a produção artística, seus suportes, e outros implementos da arte tradicional são repensados e reconfigurados, e passam então a expressar novas estéticas, agora digitais, povoando o campo do ciberespaço. São, portanto extensões do existente, mas remodelados gerando assim novas expressões artísticas. A transiarte se situa como uma corrente da ciberarte que promove um elo entre o presente não virtual e o espaço interativo virtual.

Nessa sua situação de elo ou “entrelugar”, a transiarte se assemelha ao fenômeno do hibridismo cultural que descreve Anjos (2005):

Entre a submissão completa a uma cultura homogeneizante e a afirmação intransigente de uma tradição imóvel, instaura-se, portanto, um intervalo de recriação e reinscrição identitária do local que é irreduzível a um ou outro desses polos extremos (p. 30).

A transiarte se situa no constante intercambio do mundo virtual e o mundo presencial. Como afirma Levy (1995, p. 12) em relação à maneira de perceber o virtual versus o físico: “não me contentei em definir o virtual como um processo de transformação de um modo de ser num outro. De fato, este livro estuda a virtualização que retorna do real ou atual em direção ao virtual”.

A transiarte está, muitas vezes, conectada à identidade cultural dos interatores que produzem arte na forma de vídeos, fotos, animações, avatares, ou imersão na realidade virtual, que “refletem”, enquanto reconfigurações estéticas virtuais, artefatos artísticos não virtuais. Partimos, pois, do conceito de “arte de transição” no sentido de que a arte virtual não é vista de maneira dicotômica em relação à arte presencial, mas harmoniosa, oferecendo um novo ângulo e uma nova reconfiguração e interatividade com a realidade, agora virtualizada.

Assim, tanto a arte popular, como outras formas de arte, podem ser trabalhadas e reconfiguradas. No caso de videoclipes, por exemplo, temos vídeos curtos mostrando a arte popular (mamulengos, danças folclóricas, celebrações religiosas regionais, temas comunitários, grupais).

Usando software apropriado, o ciberartista aprende o uso de software e sua manipulação para criar sua própria arte.

Assim é com a arte do solvente, por exemplo, que utiliza um solvente químico para criar uma outra imagem a partir da acentuação de traços, ou modificação dos mesmos, de uma foto original. Pode também haver foto montagens de material impresso com a aplicação do solvente químico na modelagem de novas composições fotográficas.



Quast (2007) introduz a noção da transiarte com a fotografia. Ela descreve a arte do solvente, tanto o químico como o digital. E também discute as opções do artista em um e outro ambiente, o presencial e o virtual, assim como a estética de um e outro. Abaixo está uma composição fotográfica montada com o solvente químico onde o artista “critica alguns

alguns aspectos do casamento, como a invisibilidade que toma a esposa após a união e a falta de expressão, o silêncio do marido. Até mesmo



o fundo amarelo, com as bordas verdes, sugerem que a crítica a esse pontos do casamento referem-se ao Brasil” (p. 48).

Já na segunda montagem, um software livre chamado GIMP – para a tratamento de imagens – é utilizado na arte do solvente virtual: “temos três figuras digitais que servem de ‘obra prima’ para a composição dos olhos na borboleta e o tratamento da cor, criando assim um tom surreal à imagem” (p. 49).



Cabe aqui citar a observação de Domingues (1997) sobre o trabalho do artista com a ciberarte:

O artista sabe muito bem que a tecnologia nada mais é que o devir-outro do humano. Ela não é uma simples extensão ou continuidade do indivíduo, mas sua virtualização, isto é, uma potencialização, onde o mais distante acaba por se tornar o mais próximo. Neste sentido, a estética é também virtualizante, pois imprime uma transcodificação permanente ao real (p. 181).

Com a proposta de acesso aos recursos sensoriais o ciberartista tem a oportunidade de se sentir inserido numa diversidade de ambientes virtuais. O processo de aprendizagem pode ser conduzido por ele/a e se dará por meio de suas buscas e buscas. Essa aprendizagem permite uma diversidade de mecanismos de estímulos à interatividade e criatividade.

Assim, como já havia observado Benjamin, a diferença entre autor e o público se dissipa: "...a diferença essencial entre autor e público está a ponto de desaparecer. Ela se transforma numa diferença funcional e contingente". Ainda que a frase de Benjamin tenha sido escrita no século passado, e se referia somente a mídias como a imprensa, o cinema, e a fotografia, esta tendência histórica da eliminação progressiva da distinção entre autor e público parece se reforçar ainda mais na era digital. A arte deixa de ser o privilégio de poucos assim como deixa de ser cada vez mais não só "observável", mas também interativa.

Luz, câmera, ação! Interagindo na transiarte

A criação de cibercenários, jogos interativos, simulações, montagens visuais, e dezenas de outros formatos utilizados para a aplicação artística da nova mídia e de sua rede conectada, permitem uma nova forma de expressão artística, que em alguns casos, como no da transiarte, contribui para expressividade individual e de grupo cada vez mais ampla, variada e criativa.

Neste processo o "autor", ou melhor dito, o interator, participa deste processo criativo de infinitas possibilidades que é a ciberarte. Marco

(2005) afirma que

a autoria continua a existir em potencial, até mesmo em caráter virtual, posto que ao propor uma idéia, um jogo, ou uma obra, o artista coloca-se no lugar de maestro e, a partir da intenção, da ação originária e do acompanhamento interativo, propõe sua arte, ainda que tenha sido pulverizada e metamorfoseada pelos co-autores da rede (http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/chtca/katia_de_marco.pdf).

Talvez possamos pensar a autoria desta maneira proposta por Marco, mas ao mesmo tempo reconhecendo o aspecto de que cada novo interator poderá reconfigurar a obra a seu próprio estilo e apresentá-la sem referências autorais anteriores. Parte-se do princípio mesmo de que, ainda que haja um autor inicial, isto não tem importância. E como o título mesmo do artigo de Marco sugere (A diluição do autor na ciberarte), na transiarte o "autor" se dilui em tanto autor, mas sua obra permanece como processo e atividade artística povoando o ciberespaço.

Referências Bibliográficas

ANJOS, M. **Local/global**: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.

ARANTES, P. **Arte e mídia**: perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

DOMINGUES, D. **Ciberespaços e Rituais**: Tecnologia, antropologia e criatividade. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, Ano 10, n. 21 p. 181-198, janeiro/junho 2004.

_____. **A arte no século XXI** - A humanização das tecnologias. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

LEMOS, A. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, A. **Arte eletrônica e cibercultura**. <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/arte.html> Acessado em 18/12/2007.

MACHADO, A. **Arte e mídia**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2007.

MARCO, Kátia. **A Diluição do Autor na Ciberarte**. http://www.corpos.org/anpap/2004/textos/chtca/katia_de_marco.pdf

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2007.

QUAST, A. **Solvência, Metáfora e Transição em Tessituras poéticas: Inventividades de um Espírito Aprendiz**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UnB, 2007.

SANT'ANNA, A. **A Bienal do vazio**. Jornal Correio Brasiliense, Caderno C - 02/12/2007.

VENTURELLI, S. **Arte espaço – tempo – imagem**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2004.

VENTURELLI, Suzete, e TELES, Lúcio. **Introdução à Arte Digital**. <http://www.fe.unb.br/pos-graduacao/arquivos/artedigital.pdf>

Transiarte

A bailarina, a velha e a desilusão

http://br.youtube.com/results?search_query=a+bailarina%2C+a+velha+e+a+desilus%C3%A3o

De repente... cachaçada

http://br.youtube.com/results?search_query=de+repente...+cacha%C3%A7ada

Lucio Teles é professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e atua na área de educação, arte e cultura no ciberespaço. É graduado em Ciências Políticas pela Universidade Johann Wolfgang Goethe, Frankfurt/M, Alemanha, e se especializou em Desenvolvimento Internacional em seu mestrado pela Universidade de Genebra, Suíça. Em 1981 iniciou o doutorado na Faculdade de Educação, Universidade de Toronto, na área de Informática na Educação. Foi professor na Faculdade de Educação da Universidade Simon Fraser, em Vancouver, Canadá. De 2001 a 2005 trabalhou com Pesquisador Principal da Rede Nacional de Teleaprendizagem dos Centros nacionais de Excelência do Canadá (TeleLearning National Centre of Excellence). No momento trabalha com o conceito de arte de transição, que posiciona a ciberarte de maneira não dicotômica em relação à arte presencial oferecendo um novo ângulo e nova reconfiguração e interação com a realidade virtualizada, em forma de avatares, ciber cenários, animações, imersão na realidade virtual que magnifiquem, enquanto reconfigurações virtuais, a arte não virtual.

Estética transhumanista

Suzete Venturelli

O transhumanismo remete, como não poderia deixar de ser, à filosofia humanista, que segundo Nicolas Abbagnano (1992, p. 518), indica a filosofia da metade do século 14, surgida na Itália, dando origem a cultura definida como moderna. O termo também é empregado em movimentos filosóficos que tomam como fundamento a natureza humana e seus limites e interesses.

A filosofia humanista é um dos aspectos fundamentais do período renascentista, pelo reconhecimento do valor do homem em sua totalidade para compreendê-lo na natureza de seu mundo, considerando a sua história.

Segundo Eduardo Neiva Jr. (1986, p. 32), os cânones recomendavam que os artistas representassem uma cena como se estivessem diante de uma janela, através da qual sua visão, monocular e imóvel, mergulhasse na distância do espaço. Os objetos, então, deveriam ser representados por dedução matemática, a partir de sua aparência para o olhar imóvel do espectador. Deste modo, eram idealizadas imagens objetivas, cópias fiéis dos objetos reais. A pintura da renascença, sua estética, instituiu o fenômeno referido por Arlindo Machado (1984, pp. 92-95) como *transfêrência de subjetividade, que quer dizer* a identificação da visão do observador com a visão do artista. Ou seja, surge com a perspectiva a pré-determinação de que o olho do observador assumira uma posição – nos dois sentidos do termo – em relação à cena que seja idêntica à posição originalmente adotada pelo artista. Em síntese, ocorre a supressão provi-

sória do nosso próprio olhar para colocá-lo a mercê de outro que dirige o nosso. Trata-se, para o autor, de um *assujeitamento* do espectador, pois em toda construção perspectiva unilocular este último se identifica com o sujeito e vê a cena como se fosse ele.

A perspectiva é a primeira máquina de visão criada, que antecipa a invenção da câmera fotográfica, filmadora, vídeo e computador. A perspectiva é geralmente considerada com um dos fatores de realismo para representar a terceira dimensão. As técnicas desenvolvidas foram: perspectiva isométrica, muito utilizada no início da computação gráfica e nos primeiros jogos de vídeo-games 3D; perspectiva cônica, perspectiva curvilinear e a mais estranha denominada de anamorfose.

A anamorfose foi extremamente utilizada com paliativo à restrição bidimensional, para simular o movimento. Ela é a deformação reversível de uma imagem com ajuda de um sistema óptico como um espelho ou uma equação matemática. Alguns artistas produziram obras por esse processo e assim criaram imagens deformadas que se recompunham a partir de um ponto de vista privilegiado (Piero della Francesca). De fato é a racionalização da visão que a conduziu a sistematizar as técnicas de projeção. Além da perspectiva, se interessavam pelo estudo das cores, claro-escuro e da anatomia. Buscavam conhecer o corpo humano profundamente, proporcionando avanços no campo da ciência.

Transhumanismo: o que queremos ser?

Como vimos anteriormente, se no século 14, a filosofia humanista tomava como fundamento a natureza humana, seus limites e interesses, a filosofia transhumana, também denominado de >H ou H+, compreende a doutrina que analisa e incentiva o uso de certas tecnologias para ampliar a condição humana, para além dos limites da evolução biológica. O termo foi introduzido por Julian Huxley, em 1957. Entretanto, o conceito atual, ao qual o transhumanismo se refere, difere sensivelmente do conceito original. A definição mais recente foi dada pelo filósofo Max More¹, que considera o transhumanismo como uma classe de filosofias

que tentam guiar-nos para uma condição pós-humana.

O transhumanismo compartilha numerosos elementos com o humanismo, como já detalhado anteriormente, no qual destacamos o respeito pela razão e ciência, e a valorização da existência humana, na co-evolução da mente no mesmo ritmo da ciência e tecnologia. Por outro lado, o transhumanismo difere do humanismo reconhecendo e antecipando as alterações radicais da natureza e as novas possibilidades de nossas vidas como resultado das pesquisas científicas e tecnológicas, acenando para a possibilidade de que tecnologias computacionais vão provavelmente modificar tanto o mundo, daqui um século ou dois, tendo como consequência modificações no ser humano em diferentes aspectos.

Em resumo, a filosofia transhumana pretende promover a ampliação da condição humana, da vida e da capacidade intelectual, física e psicologia, por meio da tecnologia; e estudar os benefícios, os perigos e a condições éticas da execução de projetos tecnológicos.

A estética pós-humana

O termo pós-humano surgiu notadamente nos campos da ciência-ficção e da arte tecnológica e está estritamente relacionado com a utilização das novas tecnologias, a partir da Segunda Guerra mundial e com a biotecnologia, em particular. A partir da invenção da informática começam a surgir imagens de humanos conectados com próteses de todo tipo, metade homem, metade máquina. Nós entramos numa nova fase, onde o futuro do ser humano (psicológico, biológico, cultural, mental, espiritual e social) está condicionado pela tecnologia.

O processo de criação dos artistas na era pós-humana está relacionado com experimentação combinado arte, ciência e tecnologia. Considera, muitas vezes, um modo de operação de descobrir, inventar e criar, simultaneamente. Para designar o processo de criação do artista, recorre-se ao termo serendipity, como um dos conceitos que melhor representa a maneira de relacionar arte, ciência e tecnologia pelos teóricos da era pós-biológica. O termo que designa a importância do

acaso nas invenções e descobertas, científicas, tecnológicas e artísticas, resume como se pode encontrar aquilo que não se está procurando, de modo intuitivo.

Para demonstrar como a estética pós-humana surge da relação entre arte, ciência e tecnologia, subdividimos a análise em três categorias principais, destacando primeiramente a cyberart, sem seguida a arte computacional envolvendo a interação humano-computador, por meio de interfaces naturais não convencionais. E, por último, destacamos a bioarte. Em todas essas categorias os seres vivos e as máquinas são as entidades visadas pela arte pós-humana.

Cyberart

A arte pós-humana vem se multiplicando na medida das invenções técnicas e práticas artísticas. Cronologicamente, nos anos 60 aparece a arte cibernética. Que tem como mérito definir a estética cibernética, não pela técnica mas pelo conceito artístico. Nos anos 70 e 80 discute-se sobre arte informática (computer art) arte computacional, arte eletrônica, englobando diversas práticas. Os anos 90 lançam o termo multimídia, ciberarte, arte das novas mídias e bioarte.

Os anglosaxões, grandes criadores de palavras e neologismos, introduziram o termo *media art* e *new media art*, os franceses *arts médiatiques*, no Brasil novas mídias ou mídia arte, como forma de arte utilizando a eletrônica, a informática e os novos meios de comunicação. O termo surge no meio da explosão do uso da Internet.

A extensão das redes telemáticas possibilita uma realidade misturada, com trabalhos compartilhados, reuniões à distância, superabundância de informações, num mundo globalizado. A arte pos-biológica utiliza equipamentos eletrônicos e computacionais como meios artísticos. (nota: meios ou mídias designa atualmente duas coisas: as mídias eletrônicas e as computacionais). As mídias numéricas e eletrônicas se apoiam na informática e nos computadores e nas novas tecnologias de informação e comunicação, além da biotecnologia. Destacamos como artistas da cy-

berart aqueles que utilizam a rede internet para a realização de trabalhos interativos. A interação é fundamental na ciberarte, assim como desenvolver poéticas a partir de linguagens de programação.

Arte computacional: interação humano-computador (IHC)

A cyberart possui todas as características da arte computacional, entretanto, os trabalhos da arte computacional não estão necessariamente em rede, numa interação social. Essa categoria, ao se aproximar de questões relacionadas à interface humano-computador, como as atingidas pela realidade virtual mostram uma visão bem particular, que leva a pesquisa nesse campo em direção do desaparecimento das interfaces mediante a elaboração de sistemas de acoplamentos diretos, de tradução, de imersão completa e de conseqüente não distinção entre a realidade da máquina e a realidade humana. Inventam-se os meios de comunicação tangíveis bio-adaptáveis. Para a teórica Cláudia Giannetti (2002, p. 131) poderíamos considerar bio-adaptador como uma versão funcional do que o filósofo Friedrich Nietzsche dizia a propósito da redução da realidade a uma “fábula”, com a diferença que aqui esta se constrói a partir do exterior, por um computador. A inserção da realidade virtual nas instalações interativas data dos anos 90, ao lado dos cientistas que buscavam enriquecer e acelerar a interface humano-computador. As instalações são bastante complexas e mostram a tendência de mergulhar as pessoas, metaforicamente, em ambientes de síntese, onde as imagens digitalizadas do real quase não eram valorizadas.

Não temos muitos exemplos de trabalhos artísticos com realidade virtual, citaremos como exemplo pesquisas do Laboratório de Pesquisa em Arte e Realidade Virtual em conjunto com o Laboratório de Imagem da Engenharia Elétrica da UnB, elaboraram um trabalho denominado Contato, grupo composto por Mario Maciel, Ricardo Queiroz, Rafael Galvão e Suzete Venturelli, apresentado na exposição Humano-pós-humano em 2005, no Centro Cultural Banco do Brasil de Brasília. Baseado num sistema composto por projeção, computador, programas de digitalização

de posição, de ambiente 3D e câmera digital, o sistema possibilita que ocorra interação entre interatores e imagem de síntese. Ou seja, ao se deslocarem diante da Câmera, que digitaliza as suas posição nos eixos X e Y, as pessoas movimentam uma imagem tridimensional de partículas que se espalha virtualmente em função do deslocamento provocado. Outro trabalho em andamento do grupo, baseado na biblioteca de programação ARToolkit possibilita a fusão entre imagens em movimento do real capturadas por uma câmera em tempo real e imagens de síntese criadas em VRML, que se deformam na medida em que ocorre a interação com o atuador. O resultado é uma terceira imagem que agrupa num determinado espaço-tempo único as duas realidades. Estamos procedendo da seguinte maneira; após a modelação em linguagem VRML, onde foram criados várias modelos tridimensionais, testamos os resultados na biblioteca de programação ARToolkit. Numa primeira fase, foi necessário calibrar a câmara, para que houvesse exatidão na imagem. Posteriormente, criamos padrões, que foram associados aos objetos VRML, modelados na fase anterior. Por último procedemos com a visualização destes objetos 3D no mundo real. Como dito anteriormente, essa pesquisa artística inclui a criação de um sistema baseado na biblioteca de programação ARToolkit. Esclarecemos que o conceito de sistema aqui se refere a um conjunto de componentes que interagem para resolver um problema. Neste caso, estamos elaborando um programa cuja interface é o corpo do interator que controla a simulação de imagens virtuais e de vídeo em tempo real.

Bioarte

Na bioarte, os artistas criam obras inspiradas pela ciência e em particular pela biologia – sobretudo pela genética – ou em geral pelos mecanismos da vida (como os seres vivos se organizam, desenvolvem, evoluem e adaptam ao ambiente). A forma como a natureza funciona influencia alguns artistas para usar estas idéias e produzir arte, como Leonel Moura², artista português, que criou um robô pintor ou Harold Cohen, pio-

neiro, que reside nos Estados Unidos da América, muito considerado no meio porque foi o primeiro a criar um robô artista nos anos 70. Outro artista interessante é Casey Reas, um jovem autor de um programa com características de vida artificial que produz pinturas e desenhos.

A bioarte busca simular matematicamente processos biológicos por um computador com o intuito de se aproximar da pesquisa científica. A bioarte é híbrida e mutante, devido às transformações constantes da arte e do ambiente no qual ela está inserida.

Jens Hauser³, curador do Ars Electronica-Lins apresenta algumas linhas-mestras da bioarte na atualidade: a) ao invés de descrições gráficas ou simulações, a bioarte trabalha hoje mais com processos de transformação que tenham características performáticas; b) ela está cada vez mais conectada e preocupada com suas relações estruturais com a body art; c) como um meio, a bioarte não pode ser facilmente definida por procedimentos e materiais que são empregados em sua realização. A manipulação dos mecanismos da vida envolve um leque amplo de formatos que dizem respeito tanto ao discurso quanto à técnica. Como disse Peter Weibel⁴, diretor do ZKM (Museu de Arte e Mídia, da Alemanha) “a tarefa de criar vida pode ser abordada em duas direções: pelo hardware e pelo software”. Os artistas usam cada vez mais seus próprios corpos para explorar temas e problemáticas geralmente conectados à biociência. Como, por exemplo, o duo francês Art Orienté Object, que planeja uma transfusão filtrada de sangue de panda a um ser humano.

Hauser defende que o uso de procedimentos biotecnológicos como meio de expressão na bioarte não tem necessariamente uma função descritiva primária. A bioarte é uma arte de transformação contínua que manipula material genético em pequena escala (células, proteínas, genes) e cria displays para possibilitar a participação da audiência nesse processo. Nessa categoria se encaixa o experimento “A dimensão artística de uma rã” (DISEMBODIED CUISINE, 2004). Nele, músculos de rã foram cultivados com biopolímeros para promover seu crescimento extracorpóreo, visando um eventual consumo humano. O autor afirmou que após um período em que a vida foi concebida como um código, uma linguagem

ou uma espécie de software imaterial, artistas como Natalie Jeremijenko apresenta obras que usam materiais orgânicos concretos para criticar o uso fetichista da engenharia genética.

No seu projeto Feral Robotic Dog ela trabalha com estudantes de ensino médio para desmontar brinquedos eletrônicos, na verdade pequenos robôs, e remontá-los com uma estética e comportamento diferentes. Ela adiciona sensores e funções. O Feral Robotic Dog é armado com sensores de poluição e busca toxinas presentes nos aterros e cidades; o robô é armado para buscar poluentes usados na fabricação dele mesmo, chamando atenção para este aspecto da indústria *high-tech*.

Enquanto os brinquedos normais dançam, pulam, cantam e falam, o Robotic Dog tem uma função ambiental, social e cultural. Além disso são baratos e democráticos; são "*open-source*" – quer dizer, ela dispõe o código e partes usados para que sejam refeitos por quem quiser. O trabalho de Natalie também tem um aspecto educacional, que mostra as crianças como montar e redefinir a tecnologia que está sempre ao seu redor de forma pré-determinada. As crianças aprendem a questionar o uso da tecnologia e entender o seu desenvolvimento.

Muitos artistas atualmente optam por apresentações performáticas que estabelecem inter-relações entre a biotecnologia e suas implicações filosóficas, políticas, éticas e econômicas. Essa afirmação seria previsível, quando se leva em conta o entrosamento dessa manifestação artística com a indústria agrária, a farmacêutica e bélica e também quando se observa a criação e o desenvolvimento de extensivos bancos de dados de DNA nos países industrializados.

Nesse contexto, entende-se porque o trabalho "Origem" ("Origin", 1999) do sino-americano Daniel Lee (imagem) foi escolhido como imagem oficial da mostra Ars Electronica de 2006. "Origem" é uma série de fotos manipuladas que descrevem a evolução humana. Lee propõe a existência de dez estágios nessa evolução: desde um peixe, passando por répteis e macacos, até chegar a formas humanóides.

Conclusão

A arte pós-humana enfatiza na maioria das vezes as implicações sociais desses dispositivos computacionais e biotecnológicos. Possíveis subversões, em exposições dessa natureza, evitando o elogio à técnica e à tecnologia sem a devida análise e reflexão.

Um exemplo do uso e da técnica para ampliar as discussões sobre a era pós-humana é o robô controlado por baratas (“Cockroach controlled mobile robot”, Garnet Herz, 2005), (imagem) que coloca as questões da robótica e sua direta relação com as linhas de produção a resultados que podem vir a ser monstruosos. Um outro trabalho muito interessante é o espanhol “Jogos Fronteiriços” (“Bordergames”, Medialab Madrid, 2005), que utilizando a linguagem de jogos, discute e critica a vida difícil dos imigrantes adolescentes e sua não inclusão no mercado de trabalho dos países desenvolvidos. O game coloca em discussão o conceito de vida e jogo para as minorias sociais que vivem em situações conflituosas de sua própria realidade. Um exemplo de bioarte no Brasil é a obra do brasileiro Alceu Baptista e sua modelo virtual Kaya (2001) – que discute a necessidade de criação de seres artificiais tendo como referência o próprio ser humano e a simulação de seu comportamento e existência.

A arte computacional e suas perspectivas pós-humana fornece conceitos novos, incontrolláveis pelo mercado, desafia as tradições contemporâneas da arte, com programas inovadores, protestos contra o uso das tecnologias para fins bélicos, propondo outras alternativas de interação humano-máquina, mostrando possível aplicação e invenção de tecnologias que estimulem a sensibilidade e a sensorialidade. Enfim vimos surgir, nos últimos dez anos, imaginários com perspectivas não conformistas, cujo resultado estético critica os rumos da civilização da imagem.

Notas

- 1- <http://www.maxmore.com/writing.htm#Papers>
- 2- <http://www.leonelmoura.com/cv.html>
- 3- Ars Electronica - <http://www.aec.at>
- 4- WEIBEL, Peter. El mundo como interfaz: 2000. Disponível em <<http://www.elementos.buap.mx/num40/pdf/23.pdf>>. Acesso em janeiro de 2008.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GIANNETTI, Cláudia. **Estética digital**: sintópia del arte, la ciencia y la tecnología. Barcelona: L'Angelot, 2002.

MACHADO, Arlindo. **A Ilusão Especular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MORE, Max. <http://www.maxmore.com/writing.htm#Papers>.

NEIVA Jr., Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1986.

Suzete Venturelli concluiu o doutorado em Artes e Ciências da Arte pela Universidade Sorbonne, Paris I, em 1988 e um dos mestrados em Histoire de l'Art et Archeologie na Université Montpellier III, em 1981, com a dissertação Candido Portinari: 1903-1962. Desde 1986 é professora e pesquisadora da Universidade de Brasília. Participa de congressos e exposições com ênfase na relação da Arte com a Ciência da Computação e Tecnologia de Comunicação. Publicou o livro *Arte: espaço_tempo_imagem* pela Editora da Universidade de Brasília, em 2004. Sua produção científica, tecnológica e artístico-cultural envolve Arte Computacional, Arte e Tecnologia, realidade virtual, Mundos Virtuais, Animação, Arte Digital, Ambientes Virtuais e Imagem Interativa.

Coleção Desenrêdos

O título da Coleção, Desenrêdos, é o mesmo de um conto de Guimarães Rosa publicado no livro Tutaméia. Foi mantida inclusive a grafia do título daquele conto, em que Jô Joaquim, depois de enganado duas vezes por Virília, operou o passado para que pudessem, retomados, conviver “convolados, o verdadeiro e o melhor de sua útil vida”. Tratava-se de abrir veredas, fabular um universo cambiante e o contrapor às credulidades vizinhas.

