



Artes Visuais, docência e cultura

Maria Isabel Petry Kehrwald
belpetry@terra.com.br

Resumo: O texto apresenta aspectos referentes a docência em artes visuais, iniciando com indagações que refletem questionamentos sobre escolhas profissionais e o ofício de professor e professora. Abordo a arte como prática social e o ensino da arte como um fator de fomento à construção da consciência cultural. As mídias e aparatos virtuais permeiam a discussão e o fuxico, conhecido artesanato popular, serve de metáfora para a defesa da interminável e possível costura de conhecimentos diversos.

Palavras-chave: educação; ensino das artes visuais; cultura.

Abstract: In this paper I present aspects related to teaching in visual arts, starting with questions about career choices and teacher work. I approach art as social practice and teaching of art as a factor promoting the building of cultural awareness. The media and virtual devices permeate the discussion and the gossip, known folk crafts, serves as a metaphor for the defense of endless and diverse knowledge of sewing possible.

Keywords: education; teaching visual arts; culture.

Porque mesmo sou professora? Que razões me levaram a esta escolha? Guiei-me por uma decisão consciente, ou um por acaso que lamento vez por outra?

Questionar-se sobre "quem eu sou?" como me tornei no que sou e o porquê de certas escolhas pessoais é reportar-se à ideia de identidade(s) como construções singulares tramadas ao longo da vida, alimentadas pelas vivências, experiências, frustrações, alegrias e interações cotidianas. É pensar no processo pelo qual um sujeito constrói um saber cultural, uma personalidade cultural que irá direcionar sua compreensão de mundo. É pensar sobre a forma como irá estabelecer relações e intervenções nos espaços em que convive. Os processos de revisitação são sempre salutares para entender os conceitos que defendemos, as causas que abraçamos e os procedimentos pedagógicos que adotamos.

Indagações necessárias

Educadores de todas as áreas de conhecimento vivem um especial momento de incertezas docentes, uma vez que são convocados a contribuir com as discussões e melhorias de todas as mazelas cotidianas que afetam os educandos: desde aspectos relativos à violência em seus variados formatos, até as doenças do corpo e da alma; desde a necessidade de suprir a falta de afeto e cuidados dos alunos até o desinteresse pelo estudo; do interesse desmedido pelo consumo e pelos aparatos virtuais à apatia; da exclusão cultural e emocional à dificuldade de apropriar-se de saberes necessários à vida em comunidade. Nunca, como nesta década, estivemos tão vulneráveis ao que ocorre fora da escola, principalmente o que acontece no mundo virtual, presença concreta e instigante dentro das nossas casas.

Estas constatações nos levam a defender que é preciso repensar constantemente as funções e responsabilidades do professor, assumindo que o sistema de ensino atual é uma entidade diferente do que era há 20 anos.

As inquietudes aqui expostas podem nos remeter a outras indagações que ajudam a pensar sobre nosso ofício de professor e professora:

- Como me constituí como professor/a de artes visuais?
- O que me autoriza ser um professor/a de arte?
- Quais contribuições posso oferecer para uma compreensão da arte entendida como processo conscientizador/transformador?

Estas questões convidam a refletir a respeito do compromisso social de todos quantos defendem uma educação centrada na pedagogia contemporânea, compreendida, segundo Giroux (1999), como uma prática de produção de conhecimentos, identidades e desejos. Alinha-se, portanto, à pedagogia crítica e à perspectiva sócio-cultural. É uma produção de sentidos. Não se trata, pois, de reproduzir o que está posto, mas de criar espaços para a autoria, a diversidade, a alteridade, o singular e o interpretativo, entendendo-se aí as ações tanto de professores quanto de alunos.

As artes visuais, devido a sua característica de incentivo ao processo criativo e todo o espectro de ações e reflexões que promove, contribuem fortemente para ampliar a consciência do protagonismo e do coletivo.

É nesta direção que nos aponta Hernández (2000), ao defender a complexidade, a dúvida e a problematização como campos favorecedores de uma atitude reconstrutiva, ou seja, de uma autoconsciência da própria experiência em relação às obras de arte, aos artefatos, fazeres de cada um, ou aos problemas que são trabalhados em sala de aula. É pensar não só no como se faz arte, mas, principalmente, no porquê da arte, a fim de instigar o confronto de ideias, a criticidade.

Não se pode pensar, planejar, o ensino da arte hoje, com o mesmo entendimento de épocas passadas. O “desenhar bem” é sempre uma habilidade a preservar, mas não pode ser um passaporte para a aula. Todos têm direito a se expressar conforme suas condições e possibilidades, independente de como o fazem. O professor criativo buscará abordagens pedagógicas que respeitem trajetórias individuais, mas, sobretudo, que ampliem a compreensão das linguagens da arte e sua importância no processo civilizatório.

Nossas incertezas são nossos instrumentos permanentes de reflexão e são elas que conduzem as mudanças, permitindo não só compreender, mas interferir no processo educativo.

É importante ressaltar que o monitoramento do processo criativo e o controle do imaginário pelas várias instâncias - familiares, comunitárias, escolares, culturais e midiáticas -, produzem dispositivos que impedem as manifestações socialmente divergentes. São procedimentos que fazem parte de um currículo oculto, que manipula, nega e silencia percepções, emoções e conhecimentos. São ações subjacentes muitas vezes sutis, dirigidas a determinadas etnias ou grupos com algum tipo de dificuldade ou com necessidades especiais. Todos nós temos exemplos a contar sobre silenciamentos, risos debochados e desrespeito às manifestações expressivas de alunos e mesmo de nós próprios. O *bullying* é também um exemplo desta exclusão.

Outro agente manipulador que é preciso levar em conta pelo que afeta crianças e jovens é a mídia e seus derivados - TV, internet, jogos virtuais, redes sociais, cinema, rádio, revistas, jornais, materiais publicitários, etc..., cuja influência, boa ou má, não podemos impedir, mas podemos reverter, usando-a em favor do nosso projeto pedagógico, focando as ações na compreensão crítica da cultura visual e na educação do olhar.

Há um espaço entre o endereçamento e a resposta do receptor que está em aberto nos aparatos midiáticos e, é nele que podemos intervir, questionando, confrontando, comparando e analisando criticamente. Nesta mesma perspectiva há contribuições importantes dos teóricos dos estudos da Cultura Visual e de Pillar (1999), no que se refere à necessidade de uma educação estética centrada na visualidade.

Arte como prática social

A concepção que temos de arte delimita nossas mediações pedagógicas e desenha (no sentido de designo) o que se mostra e o que oculta, o que se fala e o que se cala, indicando enfim, os percursos que trilhamos. Ao entender arte como prática social, como experiência direcionada, é com esta concepção que me autorizo a construir um projeto pedagógico que contemple a pluralidade, a interculturalidade, o diverso e os fazeres dos vários grupos que compõem o nosso coletivo. Desta forma, o estudo da arte irá abranger desde as artesanais e práticas populares até a arte universalmente legitimada, perpassada pelas experimentações tradicionais do campo da linguagem artística como desenho, colagem, pintura, escultura, processos de impressão de imagens e produções mais contemporâneas como as que utilizam programas de computador e dispositivos eletrônicos e virtuais. O somatório dessas atividades irá constituir um saber artístico e estético fundamental para a valorização da arte e da cultura.

Ana Mae Barbosa (2002, p.14), ao enfatizar a importância do professor como provocador de atitudes cidadãos de fruidores da cultura, salienta que

os poderes públicos além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte é ensinada, precisam propiciar meios para que os

professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da arte, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.

Sobre este aspecto, percebe-se que poucos professores de arte se nutrem esteticamente dos espaços da arte, alegando, ora falta de tempo, ora dificuldades financeiras. Buscam referenciais em revistas, livros, imagens impressas via xerox, internet etc... sem contato com artistas, artesãos, atores, bailarinos, escritores e suas obras, fato que empobrece a construção de sentidos e de conhecimento, uma vez que é estabelecendo relações que tecemos nossas redes de saberes. Quanto mais ricas e diversas estas inter-relações ou, estes intertextos, mais denso, amplo e significativo será este conhecimento.

A sabedoria popular diz que uma coisa leva a outra, que leva a outra e mais outra, numa costura interminável tal qual uma colcha de retalhos ou fuxicos, elemento do artesanato popular feito com pequenos pedaços de tecido em formato arredondado. Os fuxicos costurados uns aos outros compõem um todo. No entanto, é possível preservar-se as particularidades de cada tecido.



Colcha de fuxico (artesanato popular de pano)

Apóio-me nessa metáfora - a colcha de fuxico, que pode sempre se ampliar ao incorporar mais um elemento, para lembrar que a educação é tessitura de processos compartilhados, sempre incompletos e de experiências que nos habitam, que explicam

nossas escolhas e ressignificam nossas ações. Nunca estamos sós, nos acompanham nossas vivências e aqueles que nos ajudam a pensar, a transformar, - os nossos teóricos

Certeau (1990), afirma que somos locatários de ideias e que estamos continuamente citando-nos, o que de certa forma nos reporta à metáfora do fuxico. Isso nos auxilia a entender que pedaços de saberes se costuram uns aos outros para que possamos dar sentido à trajetória que trilhamos e que escolhemos como nosso chão, isto é: o ofício de professor e de professora.

Ensino da arte para a construção da consciência cultural

O espaço escolar é, hoje, o lugar onde se concentra o maior número de pessoas qualificadas que compõem um todo crítico capaz de sustentar movimentos de mudanças. No entanto, contrariamente a outras organizações as escolas dedicam muito pouca atenção ao processo de pensar e repensar o trabalho isto é, as tarefas de concepção, análise, inovação, controle e redefinição. Por outro lado, os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio que, na maioria das vezes, não é divulgado, nem conhecido pelos seus pares.

Precisamos modelar identidade(s) profissionais, buscando formação permanente, recorrer a redes de apoio e romper com o isolamento que impomos a nós próprios ao fecharmos a porta da sala de aula e nos submetermos somente às fronteiras das suas quatro paredes. A redefinição de conceitos, de atitudes, de enfoques, discutidos coletivamente, de forma democrática e aberta, tendem a valorizar saberes dos professores e motivar práticas mais densas e enriquecedoras.

Segundo Ana Mae Barbosa (1998, p.28) uma pedagogia da arte prescreve atenção em dois sentidos:

o sentido cultural, isto é, a arte como cultura, levando-se os alunos a apreciar, conhecer e analisar a herança artística que os precede; e o sentido expressivo, isto é, arte como expressão [...] explorando o fazer individual.

Estes dois campos, o cultural e o expressivo, compõem a matriz do ensino contemporâneo de arte, pois permitem tanto uma tomada de consciência da condição

humana histórica, através do sentimento de pertencimento, quanto a valorização de um fazer artístico pessoal que se evidencia em um percurso criativo singular. Ambos apontam em uma mesma direção: a construção de conhecimento artístico e estético.

Na esteira destas discussões, Hernández (2000, p.49) propõe um ensino da arte ancorado na cultura e entende que

"o que se persegue é o estabelecimento de conexões entre produções culturais e a compreensão de que cada pessoa, os diferentes grupos (culturais, sociais...) elaboram. Trata-se, em suma, de ir além de "o quê" (são as coisas as experiências, as versões) e começar-se a estabelecer os "porquês" dessas representações, o que as tornou possíveis, aquilo que mostram e que excluem"...

Ao apresentar a arte como construção social mutante no espaço, no tempo e na cultura, Hernández toma emprestado uma definição de Zolberg, para quem a arte não é um fenômeno que se configura pelo que fazem os artistas, mas pelo que fazem e pensam os indivíduos nas suas relações-representações, traçando uma ponte para uma abordagem de ensino que se estabeleça através do que chama "*cultura visual*". A importância fundamental da cultura visual é, segundo Hernández, mediar o processo de como olhamos e "como nos olhamos", contribuindo para a produção de significados que colaborem para a construção da consciência individual e social o que o leva a ampliar o conceito de ensino da arte como sendo direcionado para a compreensão da cultura.

Em direção semelhante aponta Schusterman (1998) ao defender a arte como prática social, desmistificando seu caráter elitista ao apoiar a arte popular e uma apreciação estética ativa de todos os segmentos dos estratos sociais, argumentando que

A intenção estética não é mais ver as coisas de maneira estável e em sua integridade, mas ver a elas e a nós mesmos, através da renovação constante de narrativas e vocabulários alternativos como instrumentos de mudança.

Anterior a estas discussões, Canclini, em 1980, verificava uma inter-relação entre a produção artística e o meio social, cuja legitimidade é dada e reproduzida pelas atitudes consagradas como estéticas pela educação. Nesta perspectiva, a educação faz a mediação e o referendo de práticas artísticas tanto inovadoras quanto conservadoras, o que reafirma o caráter transformador ou limitador dos ritos escolares.

Assenta-se aí a responsabilidade do professor como organizador de conteúdos, selecionador de conceitos, provocador de reflexões e, muito especialmente, no que se refere ao mundo da visualidade - como aquele que determina o que o aluno vai ver, como vai ver e o que fará com este conhecimento. Portanto, é possível afirmar que gerações de estudantes educam seu olhar pelo olhar de um professor que em grande parte oferece à apreciação estética, apenas obras renascentistas ou impressionistas que fazem parte do seu gosto pessoal.

E as produções atuais onde ficam? Em que momento entram em cena as instalações, performances, body art, apropriações, arte conceitual, arte efêmera e outras tantas denominações que compõem o amplo quadro das artes contemporâneas? Cabe ainda perguntar qual é o lugar que ocupa a arte brasileira? E os artistas locais?

É preciso levar em conta que a escola não é um território neutro e as ações educativas não devem ser apassivadoras, mas sim confrontadoras de realidades distintas e se encaminhar para o saber e transformar emancipatório no sentido defendido por Paulo Freire. Não podemos mais apoiar nosso trabalho de leitura das poéticas visuais apenas em Portinari e Tarsila do Amaral, deixando no anonimato artistas importantes para a compreensão do processo artístico e civilizatório. Aqui falo de Artes Visuais, meu campo de atuação, mas é possível generalizar para outras áreas da arte.

Estas questões me fazem lembrar de um aluno que ao verificar que sabia muito pouco sobre arte, se deu conta, indignado, que haviam lhe sonogado informações importantes que, como cidadão, ele tinha o direito de ter acesso durante sua vida escolar, entre estas o acervo de arte brasileira. A pergunta final do aluno sobre esse fato nos leva a refletir: de quem é a culpa?

Como dar forma e sentido a colcha de fuxicos

O pensamento contemporâneo em educação pressupõe, como defende Sacristán (2000) educar para e com a cultura, destacando a significância do aprendido pelos sujeitos em um equilíbrio difícil e, ao mesmo tempo, estimulante, entre o valor do conteúdo que deve ser denso e relevante e a busca da apropriação significativa do saber.

O autor completa sua concepção de educação enfatizando que é preciso manter e estimular a independência pessoal, o valor da expressão de cada um e a autonomia dos sujeitos, assim como é prioritário *proporcionar* meios de intercâmbio de subjetividades através do diálogo e do confronto de idéias, princípio fundamental da educação na democracia.

Estas abordagens apontam para a necessidade de correr riscos, de buscar outros itinerários pedagógicos - o texto e o contexto podem ser nossos aliados -, que tramem formas de ensinar e aprender levando em conta os alunos reais, aqueles que temos e não os que gostaríamos de ter. Para tanto, é importante que pensemos junto com nossos alunos e alunas como dar forma e sentido à nossa colcha de fuxico para que possamos, ao estendê-la, identificar nosso próprio retalho, entender nossa contribuição em cada ponto costurado, apreciar a “belezura” realizada coletivamente e compartilhar com outros grupos os saberes construídos.

Os tempos são de desassossego: são tempos de aprender a fazer, de desfazer e refazer. Quem sabe, a adesão a novos valores e a outras narrativas possam facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam a profissão docente e contribuir para que professores e professoras em geral, e das artes visuais em particular, sintam-se confortáveis e felizes na sua pele pedagógica.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Tópico utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. *A socialização da arte: teoria e prática na América Latina*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.



GIROUX, Henry A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PILLAR, Analice D. (org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A educação que temos, a educação que queremos. In: SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.