

PARA UMA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM ARTES VISUAIS ENFOCADA NA CONTEMPORANEIDADE

*Leonardo Charréu **

IN: Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (orgs) (2009). O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas (pp25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás. ISBN: 978856102188.

(Nota Preliminar: A paginação deste documento segue a da fonte original.)

Os escritos e a obra do pintor Wassily Kandinsky, assim como a produção artística de uma boa parte dos artistas da Bauhaus, essa decisiva escola de artes alemã, vieram a influenciar indelevelmente a construção do currículo, bem como a definição dos seus principais conteúdos, numa boa parte dos países do mundo ocidental. Ao mesmo tempo que esses autores (da primeira metade do século XX), a que podemos juntar Bruno Munari (já nos anos 70, do século XX), serviram de sustentáculo às novas práticas, afastadas da tradicional mimesis (cópias de e tampas e gessos) das antigas academias oitocentistas, não evitaram todavia, a sua própria "tradicionalização" e estagnação. Os métodos tradicionais de ensino artístico em artes visuais, tal como todos os que se baseiam nas imutáveis premissas clássicas, necessitam de ser reelaborados no sentido de melhor se responder educativamente às idiosincrasias da nossa era. De facto, hoje em dia, vivemos num mundo rodeado por milhões de imagens e as facilidades da alta tecnologia para produzir, manipular e disseminar imagens a uma escala global coloca a humanidade no centro de um novo tempo cheio de desafios.

Para recuperar a sua função como lugar crítico para se construírem novas fórmulas e práticas criativas para compreendermos essas (correntes) por vezes dúbias e pouco transparentes significações do mundo contemporâneo, será necessário um outro paradigma para a educação artística de índole visual, mais especialmente centrada no individual e no social do que nas puras formalidades da própria expressão.

Em muitos países ocidentais continua a ser "visível" alguma tradição de prática artística e de "subdesenvolvimento" curricular no ensino artístico das artes visuais que os tomam completamente obsoletos para fazer face aos novos desafios que a contemporaneidade nos coloca.

Parece não existirem dúvidas de que esses reptos são substancialmente diferentes daqueles com que nos confrontamos na nossa adolescência (falo a partir de uma geração que já passou a barreira dos 40). Acresce o fato de estarmos a viver profundas reconfigurações sociais e não menos intensas transformações culturais.

- Leonardo Charréu (N 1964) Licenciado em Belas Artes - Pintura pela Escola Superior de Belas Artes do Porto. Mestre em História da Arte pela Faculdade Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona, (Espanha) e em Ciências de Educação pela Universidade de Évora (Portugal). Professor visitante da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona (Espanha). Ensina *Didáctica das Artes Visuais, Cultura Visual e Pedagogia Crítica e Cultura Visual*, entre outras disciplinas. Membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) da Universidade de Évora.
leonardo@uevora.pt

Por outro lado a reconceptualização que importa fazer acerca da ideia de arte e da sua função, o fenómeno normalmente definido como “*cultura de massas*” torna-se agora incontornável. Essa nova forma de cultura mudou radicalmente o tipo e o tamanho das audiências e tem obviamente profundas influências na produção, comunicação, distribuição e “consumo” de arte,

Decorrente dessas mudanças, uma nova forma de ver arte emergiu. Quer o tipo e diversidade de qualidades estéticas, quer a quantidade de objectos agora “admitidos” e legitimados como obras de arte, fazem com que uma boa parte da apreciação estética contemporânea já não se baseie na beleza, nem nas ideias clássicas de raiz perceptiva de *equilíbrio e harmonia*.

Então podemos questionar-nos se o que conhecemos da nossa própria aprendizagem artística (e do “conhecimento” que ainda se veicula nos conteúdos programáticos de alguns programas de estudos) nos pode ser útil para fazer face à educação artística dos jovens adolescentes contemporâneos e às novas visualidades que pressionam e configuram as suas identidades, que determinam os seus comportamentos e as suas atitudes.

É nesse hiato onde se encontram muitos dos arte-educadores hoje, procurando “situar-se” na complexa iconosfera em que se tomou a sociedade ocidental, onde o “*aparecer*” se sobrepôs definitivamente ao “*ser*” e, até, ao “*ter*”. O que não “*aparece*” mediatizado “*não existe*” e, conseqüentemente, se não nos mediatizarmos, não temos existência social.

É nessa sociedade que tende perigosamente a extremar-se (segundo alguns, mais para o mal que para o bem) que a educação artística tem de encontrar novas e vibrantes formas de pedagogia. Uma pedagogia para o entendimento técnico do mundo digital, a par da ainda deliciosa e estimulante experimentação prática das técnicas tradicionais, mas também uma pedagogia para a compreensão das multiculturalidades que compõem o tecido social gerado pela globalização e das suas formas de manifestação estética. Logo, a criatividade que a educação artística tanto reclama como essência da sua acção tem agora que também ser canalizada para a criação de novos fundamentos, de novos objectivos e de novas práticas para um mundo também novo, que já está aí.

Mas, chegados aqui, importa dizer que um *cenário de fundo* marca indelevelmente essa reflexão que me proponho partilhar com vocês: é o da minha biografia pessoal e o do meu ambiente profissional quotidiano. Na condição de supervisor pedagógico na formação inicial de professores de Artes Visuais, tenho visitado inúmeras escolas públicas na região Alentejo, em Portugal, onde os alunos estagiários realizam a sua inserção no mundo profissional na docência em disciplinas relacionadas com o visual e as artes visuais. Entre essas disciplinas, a “Educação Visual” e a “Oficina de Artes” têm constituído as que mais *alojam* esses candidatos a professores que nelas vão trabalhando materiais didácticos e realizando prática docente, assessorados pelos orientadores pedagógicos da escola e da universidade, durante todo um ano lectivo.

Realizando esse trabalho ininterruptamente desde 2001, tenho verificado, com alguma preocupação, que os programas de estudo oficiais que servem de guia à prática docente e, conseqüentemente a todo o processo e estágio, vão permanecendo inalterados com o passar dos anos, diria mesmo, com o passar das décadas. Pois na essência continuam os mesmos que eu próprio tive como aluno na segunda metade dos anos 70.

O que dirá "o ponto", "a linha" e o "plano" kandynskiano ou a "forma-função" Munariana a um grupo de adolescentes completamente absorvidos por uma cultura digital multimídia, da Internet, dos telemóveis de última geração, i-pods, playstations e outros artefactos tecnológicos, impensáveis há três décadas, enquanto objectos portadores de lazer, mas também enquanto identificadores de claro *status social*, (por isso são *exibidos* e é para isso que muitos são adquiridos pelos pais para os seus filhos) tal a quantidade, a especificidade e os preços para todas as camadas a sociedade.

Os programas de estudo da escola oficial, pelo menos uma boa parte deles, não contempla e até ignora a mudança identitária e cultural do público juvenil que hoje chega à escola, extraordinariamente marcado pelos novos meios, como se destaca nos estudos de um número apreciável de investigadores recentes. (Tapscott, 1998; Livingston, & Bovill, 1999; Kinder, 2000; Kenway & Bullen, 2001; Wells, 2002 e Buckingham, 1996, 2000 e 2002, entre outros).

A ausência do exterior social e cultural no interior da escola e do sistema educativo é, ao mesmo tempo, o alheamento da escola de si mesma e do próprio mundo e, por conseguinte, essa atitude nunca foi favorável à busca daquelas que deveriam ser as verdadeiras finalidades da educação: dar uma "forma" e um "conteúdo" à informação cognitiva e cultural que se adapte melhor à estrutura psico-sociológica do aluno.

Acontece que o mundo mudou. E mudou muito. Com ele mudaram as premissas que justificavam a existência de determinados conteúdos e o uso de determinadas metodologias na educação em geral, e na educação artística em Artes Visuais em particular, a que verdadeiramente nos interessa discutir aqui.

Não querendo assumir uma postura prescritiva ou fornecer uma receita ou uma solução milagrosa para aquilo que muito especialistas no campo das ciências da educação e os *opinion makers*, com assento vitalício nos principais meios (em particular a televisão) designam como "a crise da escola e da educação", interessa-me sobretudo diagnosticar ou identificar uma problemática que, muito simplesmente, se poderá deduzir de uma eventual resposta a duas questões inter-relacionadas, que são as seguintes:

- Interessará verdadeiramente aos alunos e, por extensão, à sociedade a educação artística em Artes Visuais que hoje recebem via instituição escolar oficial?

- Estarão os conteúdos, as práticas e a "filosofia" de ensino suficientemente articulados de modo a permitirem aos jovens a construção e a compreensão de uma visão do mundo, em particular, aquele que é expresso pelos artistas?

Ainda que este texto não se desenvolva a partir da discussão de dados de qualquer investigação empírica directa (para a qual essas questões até poderiam eventualmente servir de guia de uma hipotética tese a defender), tenho a percepção de que a escola e o ensino da Educação Visual e das Artes Visuais, per si, pouco contribuem para que os alunos desenvolvam uma *compreensão crítica* da sociedade em que vivem, e do seu papel nela, a partir do conhecimento tácito dos seus fenómenos, entre os quais aquele - tão extraordinário quanto complexo - que em regra circunscreve o mundo mutante daquilo que se convencionou chamar arte.

Ainda que nenhuma disciplina escolar tradicional sobreviva sem os conteúdos essenciais da sua génese, no caso da Educação Visual e áreas disciplinares afins, serão o ponto, a linha o plano, a textura, a estrutura, a cor, o módulo-padrão, a forma-função ... sem os quais perderia a identidade própria, não é menos verdade que nenhum conteúdo deva ser eterno e nenhuma prática indicada para todos os alunos, em todos os lugares e em todos os tempos.

Como bem afirma Benjamin (1992): "em grandes épocas históricas altera-se, com a forma de existência colectiva da humanidade, o modo da sua percepção sensorial. O modo em que a percepção sensorial do homem se organiza - o medium em que ocorre - é condicionado não só naturalmente, como também historicamente". Essa constatação deveria ter profundas implicações no rejuvenescimento curricular e programático das disciplinas do currículo escolar. Sobretudo naquelas que fazem parte das nossas preocupações profissionais e investigativas. Essa percepção sensorial organizada agora sobre uma pressão mediática sem precedentes, e num mundo transformado numa enorme iconosfera, em que a imagem assume um papel axial, exige agora novos conceitos, novas metodologias, novas práticas e novas pautas que permitam ao jovem estudante a compreensão das novas visualidades que constantemente se digladiam e configuram o tecido social, veiculando novas ideias, crenças e sistemas de valores.

Mas não tem sido fácil operar essa mudança, porque, como se sustenta em Dufrenne et. al. (1982: 158): *"pode-se predizer que os valores estéticos de uma civilização não serão acessíveis aos que se formaram ou se educaram segundo as normas de outra civilização, afastada da primeira no espaço e no tempo"*. Significa isso que teremos também que contar com as resistências colocadas pelos próprios docentes, muitos deles formados num tempo e num espaço que deixou de existir, levando em linha de conta que já contamos com uma mudança recente de século e, até, de milénio, o que torna ainda mais evidente as transformações que estão a ocorrer.

Ora, se no contexto dos anos 50 e 60 o espaço curricular para o ensino artístico era muito

diminuto em praticamente todos os níveis de ensino (situação que ainda hoje se mantém!), assim como as competências julgadas essenciais, tais como "desenhar a boca do vaso em elipse perfeita, porque é assim que de determinado ângulo é visto um círculo", os anos 70 mais não fizeram do que prolongar uma prática baseada na mimesis: "quanto mais *fotográfico* o desenho, melhor".

Todavia, a abertura proporcionada pelas revoluções sociais, em particular as de Maio de 1968, seguida pelo aparecimento, em massa, dos licenciados pelas escolas superiores de Belas Artes como docentes dessas áreas nas escolas básicas e secundárias, veio a permitir a prática da auto-expressão criativa e a utilização de técnicas mais arrojadas e mais contemporâneas. No entanto, também essas com o tempo se vieram a cristalizar, tomando-se "clássicas", e conseqüentemente constituíram-se como normativas para a manutenção de um processo pedagógico que parece incapaz de verdadeiramente se conectar hoje com as necessidades reais dos jovens estudantes.

No entanto, importa sublinhar que nas sociedades ocidentais houve uma mudança radical, dos anos 70 para os anos 90, que afectou, de sobremaneira, os modos de relacionamento social, mas também as respostas estéticas desenvolvidas por alguns artistas, para alimentar uma cultura que se tomou, definitivamente, uma cultura visual, como bem afirma Mirzoeff (1998):

"A experiência humana é agora mais visual e visualizada do que alguma vez foi no passado. Do satélite às imagens médicas do interior do corpo humano. Na era do écran visual, o nosso ponto de vista é crucial (...) ver é muito mais do que acreditar. Não é apenas uma parte da vida diária, é a vida diária".

Por isso, toda a reconceptualização da noção de arte, cultura e apreciação estética passa então pela tornada de consciência de uma série de factores, em particular dos ligados à chamada cultura de massas, sistematizados por Argan (1988) nos seguintes pontos:

1. Se a posse pessoal do objecto e o seu entesouramento já não são as condições da fruição estética, a função da arte já não pode ser a de produzir objectos, mas a de emitir informações que estimulem o consumo ("cultural");
2. Se, paralelamente ao que acontece na esfera económica (que actualmente se identifica com a esfera social), também na esfera estética a função de consumo prevalece sobre a função da produção, o protagonista da experiência estética já não é o artista, mas a colectividade de consumidores;
3. Visto que num sistema de informação de massas não pode existir o nível privilegiado da informação estética, o carácter estético não reside na informação em si, mas sim no modo como ela é recebida;
4. Não é certo que os processos destinados a elevar a nível estético a informação de

massas possam ainda ser considerados processos artísticos; em todo o caso, já não poderão realizar-se mediante técnicas artísticas tradicionais, mas apenas através das técnicas próprias da informação e da comunicação de massas.

Essas considerações demonstram-nos que a arte não se encontra assim tão profundamente separada do ético, do económico e, por extensão, do político, sendo até, ao invés, um dos seus meios de comunicação social primários. Também não se distingue facilmente do cognitivo, porque poderia correr o risco de ser apenas vista como uma forma de conhecimento social e, por conseguinte, conduzido apenas com certas estruturas éticas e normativas, no que também seria uma visão bastante redutora do fenómeno artístico contemporâneo.

Durante muito tempo, a ênfase foi colocada sobre a importância do tema em arte, depois debruçou-se sobre o estilo individual ou expressivo, mais tarde sobre os constituintes físicos e as relações entre as "entidades" exclusivas do quadro, para, finalmente, chegar-se ao empenhamento social e à noção de que uma das tarefas específicas do artista contemporâneo poderia também ser a de dar voz a grupos que de alguma maneira sempre estiveram em desvantagem (Lucie-Smith, 1995:269) e, por conseguinte, de dar voz a culturas e subculturas que estiveram sempre sobre domínio da cultura dominante. Parece ter sido essa a grande mudança paradigmática que a atitude pós-moderna das duas últimas décadas do Século XX veio acrescentar à multimilenar caminhada das artes visuais na história da humanidade.

Os objectos artísticos expandem-se agora até formas e conceitos nunca antes experimentados, aproveitando as novas capacidades expressivas proporcionada pelas novas tecnologias da electrónica e da informática. Elas que tinham tido o seu nascimento no Século XX, conhecem neste século um crescimento tão exponencial que as tornaram absolutamente fundamentais para alguns "sistemas de circulação" da obra de arte. Esse fenómeno não afecta só as artes visuais segundo Berleant (1992:420):

"somos confrontados com sons cujas formas de frequência e timbres sofreram uma enorme expansão com o uso de sintetizadores. Somos encadeados por luzes, cortados por espelhos, inflamados pela dança, transportados por filmes para fascinadas absorções. Andamos dentro de esculturas, reajustamos o nosso sentido de ordem espacial em ambientes criados, partilhando estruturas arquitectónicas dispondo dos "performers" como num espectáculo teatral ou de dança. Somos feitos para ver o sacrilégio, o obscuro, o mundano, o comercial, para ouvir o som do trânsito ou o gotejar da água (...) As artes contemporâneas não apenas expandiram enormemente o tipo tradicional de objectos e de sentidos estéticos, como também assentam agora em capacidades sensitivas jamais experimentadas anteriormente (ou pelo menos reconhecidas). Certamente o apelo ao táctil e ao cinestésico representa a característica na expansão dos limites da percepção estética".

No currículo oficial do ensino básico e secundário dos sistemas educativos ocidentais, a

par das disciplinas centradas nos conteúdos de natureza exacta ou abstracto-simbólica (como a Matemática, a Geografia ou qualquer língua), existem algumas disciplinas, entre as quais as que se encontram relacionadas com as artes visuais, cuja prioridade, face ao que vimos atrás, deveria então ser a de mostrar, expressar e criticar os fenómenos humanos produzidos visualmente, condicionados pelos contextos de cada momento histórico.

Como o contexto da arte muda, no fundo, também é a cultura que muda, e com essa mudança surgem, como vimos atrás, novas formas de apreciação estética sugeridas pelos artistas visuais. Consequentemente, uma "escola sensível" ao que se passa fora das suas paredes deveria funcionar de modo que algum espaço curricular incorporasse, nos seus conteúdos e nas suas práticas, o que acontece "lá fora" e "agora".

À luz das sinergias que facilmente se podem estabelecer entre algumas disciplinas e a "vida quotidiana", seria compreensível que nesse "espaço curricular" se situasse a Educação Visual e todas as disciplinas relacionadas com as artes visuais. Numa cultura contemporânea em que a dimensão visual assume particular e crescente relevância, seria nesse espaço curricular que uma boa parte da contemporaneidade entraria no interior da escola.

Assim, o grande desafio colocado à educação artística consistirá, então, em definir o que hoje deverá ser considerado fundamental de entre os conteúdos tradicionais da arte formalista, como é que estes deverão dialogar com os conteúdos do mundo digital e, em particular, como é que vida e a cultura contemporânea, que borbulha fora da escola, se poderá *escolarizar*, num espaço curricular da experimentação, criação e fruição crítica das visualidades (será mais uma disciplina?), para bem da própria escola e daqueles que a frequentam.

Referências Bibliográficas

- ARGAN, Giulio-Carlo (1988). *Arte e Critica de Arte*. Lisboa: Editorial Estampa.
- BERLEANT, A. (1992). *Aesthetics of the Contemporary Arts*. IN AlpersonM (Ed.) *The Philosophy of the VisualArts*, (pp. 415-425). Oxford: Oxford University Press.
- BENJAMIN, Walter.(1992). *Sobre Arte Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.
- BUCKINGHAM, D. (1996). *Moving Images: Understanding children's emotional responses to television*. Manchester: Manchester University Press.
- BUCKINGHAM, D. (2000). *After the Death of Childhood: Growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Policy Press.
- BUCKINGHAM, D. (Ed.) (2002). *Small Screens: Television for Children*. Leicester: Leicester University Press.
- DUFRENNE, M. & Knapp, V. (1982). *Corrientes de investigación en las ciencias sociales: arte, estética*

derecho. Madrid: Editorial Tecnos/UNESCO.

KENWAY, J. & BULLEN, E. (2001). *Consuming Children: Education, Entertainment, Advertising*. Buckingham: Open University Press.

KINDER, M. (Ed.) (2000): *Kids Media Culture*. Durham: Duke University Press.

LIVINGSTON, S. & BOVILL, M. (1999). *Young People, New Media*. Londres: London School of Economics.

LUCIE-SMITH, Edward (1995). *Movimientos Artísticos desde 1945*. 4ª ed. Barcelona: Ediciones Destino.

MIRZOEFF, Nicholas. (1998). What is visual culture? In Nicholas Mirzoeff (Ed.) *The Visual Culture Reader*, (pp. 3-13). Londres: Routledge.

TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the net generation*. New York: McGraw Hill.

WELLS, P. (2002). "Tell me about your Id, when you was a Kid, yeah? Animation and children's television culture". In David Buckingham (Ed.): *Small Screens: Television for Children*. Leicester. Leicester University Press.

Para citar este artigo no sistema autor/data:

Charréu L. (2009). Para uma Educação Artística em artes Visuais enfocada na contemporaneidade In Rodrigues, Edvânia Braz Teixeira; Assis, Henrique Lima (Orgs). *O Ensino das Artes Visuais: Desafios e possibilidades contemporâneas* (p.25-32). Goiânia: Grafset Ed./ Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás.