

Charréu, L. (2011). "Cultura Visual: Rupturas com inércias e ignorâncias curriculares" In Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs) *Como e Porque Pensamos a Educação da Cultura Visual*, Col. Cultura Visual e Educação (pp. 113-128). Santa Maria: Editora Universidade Federal de Santa Maria. ISBN: 978-85-7391-148-0.

*Nota: Capítulo adaptado ao Português falado e escrito no Brasil
O texto apresenta a paginação da publicação original em papel,
mas por opção do autor as referências bibliográficas adotam as normas da APA.*

CULTURA VISUAL: RUPTURAS COM INÉRCIAS E IGNORÂNCIAS CURRICULARES

Leonardo Charréu
Universidade de Évora
leonardo@uevora.pt

Na atualidade, um conjunto crescente de arte educadores tem questionado, na escola formal, a persistência do ensino de uma *arte de cavalete*, herdeiro direto de um ensino oficial acadêmico com uma longa tradição na Europa ocidental e que se tornou o modelo adotado por inúmeras academias em todo o mundo. Mesmo legitimada por uma determinada narrativa histórica, construída em torno de uma arte mais ou menos rebelde, que emergiu dos movimentos vanguardistas dos finais do século XIX e inícios do século XX - que praticamente abandonam o *cavalete*, é importante que se diga - as escolas de ensino artístico acabarão, com o tempo, por adotar e "classicizar" as novas linguagens artísticas, produzindo aquilo que o famoso crítico norte-americano Harold Rosenberg (1906-1978) definiu como "a tradição do *novo*" (ROSENBERG, 1975) no seu ensaio com exatamente "esse" nome publicado originalmente no longínquo ano de 1959 (!).

Mais tarde, num célebre artigo — *What's New: Ritual Revolution* — publicado no *New Yorker*, onde era crítico de arte residente (que mais tarde republicará sobre a forma de coletânea (ROSENBERG, 1975), o autor afirma que a arte tinha chegado ao paradoxo segundo o qual a tradição requeria, ela própria, a ocorrência de ataques radicais contra a própria tradição (idem, 1975, p. 251). Dessa forma, justificava-se uma espécie

Pág113 ↑

de circularidade conceitual, sem aparente saída, que continua ainda hoje a ser tomada como roteiro justificativo por parte de muitos "*artistas*" que veem e reconhecem na arte uma suposta e inesgotável capacidade de transformação e inovação, mas, contudo, acabam por não escapar a uma determinada inércia anestesiante, em que as supostas rupturas são apenas "*mais do mesmo*", sintetizando e corporizando essa ideia de "*revolução ritual*" preconizada por Harold Rosenberg.

Assim, determinadas posições foram sendo assumidas por diversos atores que tomam parte no cenário multifocal da modernidade no mundo ocidental. Se ser artista antiarte é difícil, ser historiador antiarte também é, de fato, igualmente uma posição delicada. O "revolucionarismo" doutrinário dessas posições acrescentou efetivamente pouco à arte, mas, em todo o caso, veio a alimentar uma espécie de desordem sobre o plano simbólico da linguagem e da teoria. Proporcionou e continuou a difundir a crença, consoladora, que novas conquistas estão em desenvolvimento e que, tal como no passado, as barreiras à criação estão a ser ultrapassadas, prosseguindo a arte com o seu "*programa*" radical, mesmo que o seu objetivo seja simplesmente o de prosseguir em frente consigo mesma (ROSENBERG, 1975, p. 260).

Consequentemente, no mundo ocidental, um número significativo de professores de arte foi sendo formado embebido nestes valores de pesquisa formal, matérica e conceitual, tendo

a própria arte, a(s) sua(s) definição(ões) e os seus múltiplos âmbitos, como ponto de partida e ponto de chegada. Um fenômeno estreito e repetitivo. Ritualizado, portanto.

Chegados à escola, esses professores de arte, artistas sem mercado, por imposição de um “sistema de arte” altamente seletivo, bem definido por Bonito Oliva (1992), tiveram que assumir uma espécie de vocação docente forçada pelas próprias necessidades de sobrevivência. Acabaram por impor uma visão e um modelo de ensino artístico baseado naquele que receberam na sua *formação* prévia. No fundo, também são aqueles que são defendidos, com bravura, pelos denominados *guardiães da tradição* (a expressão, deveras forte, também é de Rosenberg: “*custodians of the tradition*”, no inglês original). O mesmo é dizer: Historiadores da Arte, Curadores, Críticos, Editores. Para o crítico americano, os atuais catálogos e artigos de revista especializada tendem a *ultrapassar* as próprias obras

Pág114 ↑

de arte que lhes servem de referência ao mesmo tempo que procuram demarcar novos territórios (ROSENBERG, 1975, p. 251).

Depois, ato contínuo, a rotina escolar e a segurança da repetição de conteúdos (os tais rituais!) de seguro impacto estético entre a comunidade, foi sedimentando uma prática que muitos continuam a pensar ser imutável, esquecendo-se das lições que receberam (terão recebido?) da própria História da Arte. Em particular, a mudança inevitável das formas estéticas como *resposta* a novas condições sociais e históricas. Mas também (e talvez mais) as mudanças conceituais, verdadeiras transformações paradigmáticas que ousam considerar a obra de arte como mero reflexo simbólico de uma cultura que tende, cada vez mais, a negociar a sua hegemonia com outras culturas, nesta teia cada vez mais complexa em que se tornou definitivamente a cultura contemporânea, numa época em que, segundo MacLaren (1993, p. 15), as fronteiras culturais e epistemológicas estão se desfazendo e os gêneros disciplinares estão se tornando indistintos.

Um claro exemplo de práticas artísticas formalistas nas disciplinas escolares, elogiadas muitas vezes pela comunidade docente e pelas chefias, tem sido a proliferação de propostas de trabalho artístico, realizadas, na maioria das vezes, pelos próprios alunos, de uma forma recorrente, isto é, repetidas todos os anos, baseadas no conteúdo denominado “módulo-padrão”. Esta é uma proposta que, em regra, é de raiz abstrata, mas que tem um grande impacto estético-decorativo quando transformada em enormes painéis nos espaços comuns e amplos da arquitetura escolar (bar, bibliotecas, corredores etc.). Com o conteúdo “módulo-padrão”, o estudante realiza uma figura geométrica normalmente poligonal, complexificando o seu interior, a partir dos dois eixos de simetria, com recurso aos seus instrumentos auxiliares de desenho (régua, esquadro e compasso). Os espaços definidos pelas formas geométricas assim obtidas são coloridos com uma qualquer técnica ao dispor do estudante e, repetindo-se por justaposição, formam amplos conjuntos que, normalmente, produzem um forte impacto visual no observador. Justificativas pragmáticas, mas intelectualmente pobres - veem em propostas deste gênero uma preparação do estudante para uma futura vida profissional ligada à produção de bens (superfícies azulejadas, padrões têxteis, ladrilhos e equipamentos urbanos etc.) - de forte impacto visual. No entanto, esses

Pág115 ↑

tipos de conteúdos pertencem, não só no caso português, a currículos nacionais frequentados por estudantes que, muito provavelmente, irão, no futuro, seguir caminhos vocacionais afastados daqueles para os quais, de forma consciente ou inconsciente, cada disciplina procura doutrinar.

Assim sendo, há, portanto, uma notável inércia a vencer. Inércia que, no título desta

reflexão, e no desenvolvimento posterior, se considera “instituída”, escolarizada e ritualizada, embora pese a ocorrência crescente e salutar de eventos (congressos, seminários e jornadas) abertos à apresentação de novas propostas e de novos conceitos de ensino artístico

Várias nuances teóricas encontraram motivos e condições para singrar no seio do que vulgarmente designamos como cultura contemporânea, da qual somos testemunhas privilegiadas. Todas elas propunham uma “verdade” ou um “programa” a seguir (modernismo, pós-estruturalismo, pós-colonialismo, pós-modernismo etc.). Todavia, sente-se hoje que a explosão e hiperdifusão iconográfica veiculada, em particular, pela Internet e pelas televisões a cabo, atingiu uma dimensão tal que já não é possível pensarmos a arte e a imagem com os modelos e referenciais teóricos estético-semióticos de um mundo analógico, impresso e relativamente estável que existiu até, aproximadamente, os anos oitenta do século passado, mas hoje não existe mais.

Na realidade, o currículo escolar em vigor em muitos países ocidentais é herdeiro desses tempos e parece evidente a uma geração de educadores e investigadores sobre Desenvolvimento e Teoria Curricular e, até mesmo, de outras áreas das Artes e das Ciências Humanas, que esses “roteiros” não experimentaram uma devida atualização na ordenação dos seus conteúdos e na adequação da sua “intencionalidade” que os tornassem aptos e eficazes para fazer face aos desafios que hoje estão colocados aos jovens estudantes e aos seus professores. Aliás, a forma e o peso crescente das imagens digitais no quotidiano infanto-juvenil, que circulam nos mais diversos aparatos tecnológicos (ipods, videojogos, computadores, televisão digital e a cabo etc.) faz com que nos apercebamos facilmente da inocuidade contemporânea dessas práticas formalistas analógicas, deslocadas já do seu tempo histórico e completamente incapazes de responder aos desafios de um mundo que se tornou, definitivamente,

Pág116 ↑

numa enorme e complexa iconosfera, crescentemente digital, é certo, mas também cada vez mais polifocal e polissémica a necessitar, portanto, de novas pautas de compreensão e análise crítica.

Aquilo que se apelida de “ignorância romântica”, no título deste texto, tem como raiz o fato de que muitos educadores, muitos artistas e, no fundo, uma boa parte da filosofia da educação artística, continuam a ignorar o impacto “não-estético” que determinadas imagens têm sobre as pessoas, sustentando, paralelamente, a utilidade do ensino artístico no seio escolar não como uma “forma de conhecimento”, com a conseqüente epistemologia que lhe estaria inerente, mas, ao invés, como uma “atividade” de profunda finalidade estético-filosófica e lúdico-terapêutica, por um lado e, por outro, como uma atividade decorativo-funcional, resultante de uma continuidade tardia das premissas bauhausianas da famosa escola alemã de Arte e Design. Assim, para a educação artística tradicional, as obras a realizar — incluindo, claro, as que se executam no meio escolar - são portadoras de uma verdade (a “mensagem” de quem a realiza) e expressam, com maior ou menor intensidade, uma maestria na utilização de uma determinada técnica de expressão plástica. Essas duas condições, a partir de uma teoria da arte que assentou os seus pressupostos sobre os valores românticos oitocentistas — precisamente o período em que as Academias de Arte se difundiram como nunca — vieram a condicionar e determinar, por sua vez, quer o “valor” da obra e a sua utilidade enquanto objeto estético-simbólico, contentor de determinados valores de uma cultura de elite que a discutia, promovia e a consumia, quer, como conseqüência logocêntrica, a sua inclusão num currículo escolar oficial e reproduzidor dos ideais e dos valores da chamada alta cultura. Esses ideais e valores dominam as personagens, os episódios, os temas e as narrativas, isto é, as “histórias” que são contadas

pelas obras de arte. Na realidade, segundo Shapiro (1993, p. 25), o discurso universal é o discurso dos privilegiados e, se quisermos politizar a questão, tem sido precisamente em nome de supostos valores universais ou estruturas ontológicas que a opressão tem sido praticada e legitimada em todo o mundo.

Ensinar a *Cultura Visual* e promover o seu estudo no ambiente escolar contemporâneo pressupõe, então, em primeiro lugar, a “demolição” de um conjunto de conteúdos que se foram cristalizando em redor do que

Pág117 ↑

tradicionalmente se tem designado como Ensino Artístico (*“Art Education”* no mundo anglo-saxónico) e “Educação Visual” (Portugal), ou “Educación Visual y Plástica” (Espanha). Conteúdos como “Comunicação”, “Espaço” “Estrutura”, “Forma” e “Luz-cor” são os elementos-chave de uma intencionalidade educativa que tinha como finalidade o exercício de uma habilidade formal, numa crença semiótica, hoje com pouco sentido, segundo a qual a arte não seria mais do que exclusivamente uma forma de linguagem, mediadora de coisas externas ao indivíduo, que a tinha que entesourar (musealizar) sempre que alguma obra atingisse um grau de perfeccionismo validado pela História, Teoria e Crítica “tradicionais” da Arte.

Todavia, num mundo escolar em que as chamadas áreas artísticas e expressivas estão lutando pela sua sobrevivência no currículo, sob forte pressão cognitivista, da qual o programa reformista norte-americano *“No child left behind”* (“nenhuma criança deixada para trás”) parece ser o seu corolário, reforçada pelas interpretações pedagógico-políticas, tão pobres quanto primitivas, dos relatórios do *Programme for International Student Assessment* (PISA) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), enfatizando “apenas” os resultados obtidos pelos estudantes de 15 anos a língua materna e a matemática, hierarquizando os países pelas performances dos seus estudantes, a emergência e a afirmação da Cultura Visual, como área transdisciplinar de conhecimento, não pode fazer-se por via de uma qualquer imposição reformista num currículo ainda marcado por uma profunda inflexibilidade à permeabilização interdisciplinar. Em períodos de reforma curricular é frequente assistirmos a “guerras de ocupação” dos tempos letivos por parte das disciplinas tradicionais, legitimadas pelas orientações políticas decorrentes da necessidade do país aparecer bem situado nos *rankings* internacionais das performances escolares dos seus estudantes, como os do PISA acima referenciados.

Coerentemente, a Cultura Visual, como “não-disciplina” que é, não pode jogar com as mesmas regras disciplinares, nem funcionar dentro do mesmo quadro de rotinas. Por isso, não pode ter a ousadia de *colonizar* explicitamente o currículo escolar. Pode sim *contaminar*, de forma implícita, os conteúdos da matriz curricular de inúmeras disciplinas, em particular das que se situam sob o guarda-chuva conceitual das chamadas

Pág118 ↑

Ciências Humanas, onde incluímos as chamadas Artes. E fazemo-lo à revelia dos próprios artistas que antes preferem remetê-las para um gueto epistemológico de fronteiras difusas, supostamente legitimado pela própria natureza do objeto artístico e do conhecimento intuitivo que (nele) dele se gera.

A Cultura Visual pode, então, constituir-se como um vetor de transdisciplinaridade entre disciplinas e áreas de conhecimento, procurando dar uma resposta a uma problemática diagnosticada.

Presta-se, assim, a constituir-se como área de interface entre disciplinas para a elucidação e resolução de inúmeros problemas psicossociais da contemporaneidade (desestruturação identitária, alienação; intolerância às minorias, intolerância religiosa, consumismo, agressão

ecológica, violência etc.). Só assim lhe será reconhecido um seguro valor educativo transformativo.

No fundo, a História da Arte, na sua vertente crítica, tem provado que os artistas mais significativos do seu tempo, e as obras-primas que produziram, não andaram muito longe da enumeração e explicitação de uma boa parte dessas problemáticas. Não serão “Os Fuzilamentos de 3 de Maio”, pintados por Francisco Goya, em 1814, no estertor da ocupação napoleônica da Espanha, um excelente exemplo da incapacidade humana de fazer frente à violência institucionalizada (militarizada)? Poderá, assim, a arte realizada em outros tempos ser utilizada e reinterpretada no presente para sublinhar e denunciar a imanência ou a persistência das (mesmas) práticas pouco condizentes com a condição humana? Quem educa segundo os princípios críticos da Cultura Visual acredita que sim. Nesta prática, o presente está em contínuo escrutínio e é o que mais afeta, positiva ou negativamente, o quotidiano das pessoas que está sob o seu enfoque, do que a aquisição de um conhecimento artístico enciclopédico de nomes e biografias de artistas, obras, datas de realização ou iconografias.

A arte visual do passado e a do presente podem ter, assim, um valor axial de extraordinária importância, mediando entre o indivíduo e a realidade, assumindo-se quer como pauta interpretativa (na perspectiva de quem aprecia), quer como fontes inspiradoras e referenciais (na perspectiva de quem faz). Assim, como campo de estudos, a Cultura Visual engloba, quase sempre, dois aspectos fundamentais: por um lado, os objetos visuais,

Pág119 ↑

por outro, a nossa forma de os olhar, no que Hooper-Greenhill (2000, p. 108) denomina «the seen and the seer» (o visto e o que vê). Neste sentido, não diferem do campo da Estética Empírica Filosófica, na medida em que se interessam pela descrição dos objetos de estudo e pela natureza do olhar estético. Na realidade, muitos estudos atuais de determinadas correntes da Cultura Visual incidem bastante nesta tônica. No entanto, a diferença mais importante e, digamos, o seu verdadeiro traço distintivo, é o fato dos estudos de Cultura Visual considerarem “democraticamente” uma série de artefatos muito mais ampla e um número muito maior de formas de olhar que a Estética Empírica Filosófica, mais enfocada nas produções artísticas das chamadas elites, ou na arte musealizada. Em definitivo, admite serem complexas as condições em que olhamos a multiplicidade de artefatos considerados. Segundo Hooper-Greenhill (2000, p. 14), os estudos de Cultura Visual “*incluem o exame de todas as práticas, representações e mediações significantes relacionadas ao ato de olhar e ver*”.

Uma nova “ideologia” curricular, socialmente comprometida, deverá, então, influenciar os objetivos de muitas disciplinas das chamadas Ciências Humanas. No que diz respeito às disciplinas ou áreas artísticas existentes no currículo formal, os temas e formas de abordagem podem ser influenciados e justificados por práticas e posicionamentos teóricos de artistas contemporâneos (como veremos mais à frente, no testemunho do escultor Siah Armajani) e por um diálogo interdisciplinar entre diferentes campos de conhecimento investigados por diversos autores, mapeados recentemente em um texto de Laura Trafi (2008, p. 54) tais como: os estudos pós-modernos da infância (WALKERDINE, 1997; CANELLA, 1997; CANELLA; KINCHELOE, 2002), a performance da subjetividade e da memória (BUTLER, 1999; FELMAN, 1992; GAROIAN, 1999, 2002) e outros temas de estudo, aparentemente desligados dos grandes temas acadêmicos ou das grandes narrativas, como, por exemplo, os estudos que se debruçam sobre uma análise visual cultural dos álbuns de família, levados a cabo por HIRSCH (1997, 1999, 2003) Higonnet (1998) e Kuhn (2002).

Isto significa que não só as obras de arte, mas também a fotografia, na sua dimensão mais inocente e vernacular, pode constituir-se como material didático-pedagógico para a Cultura Visual. Tal como Kuhn

(2002, p. 14) sugere, as histórias sobre fotografias não são simplesmente as histórias mediadas pelas fotografias, mas, antes, uma parte de uma ampla rede de discursos que balançam entre o passado e o presente, espetador e imagem, confrontados com os respectivos contextos culturais e momentos históricos. Assim, as fotografias espontâneas, com pose ou sem ela, possuem uma espécie de potencial interpretativo para sugerir e originar *histórias* infanto-juvenis, dependendo qual o objeto e a finalidade da “relembração” e o tempo social e cultural dessa relembração.

Alguns estudos sobre a infância a partir de perspectivas pós-modernas têm demonstrado como as disciplinas modernas, como a Pediatria, a Psicologia e a Pedagogia, tem colonizado as identidades das crianças (TRAFI, 2008, p. 54) e dos seus pais e têm tradicionalmente silenciado as suas “vozes” e ignorado as suas vidas reais. Ao invés, têm até favorecido definições universais sob as quais cada criança “normal” teria supostamente que se encaixar (CANELLA, 1997).

Então um dos objetivos primordiais de uma educação artística contemporânea que tenha como referentes basilares importantes questões que ultrapassam as meras habilidades formais e de talento expressivo é a de levar os aprendizes a pensar sobre o mundo, pensando-se simultaneamente. Isto significa uma viagem decidida pelas entranhas da sua subjetividade. Para esta finalidade, as fotografias, incluindo as dos arquivos históricos, as do fotojornalismo e, claro está, as inocentes fotografias dos álbuns de família, entre muitas outras, por constituírem “materiais” para infindáveis interpretações, são excelentes recursos para um tipo de pedagogia crítica centralizada na performance da subjetividade compreendida como prática de “re-lembração” de “re-consideração” e de “re-presentação” que levem de novo às questões profundas levantadas pelo pintor Paul Gauguin há pouco mais de cem anos. Quem de fato somos e por que é que as nossas identidades não estão (felizmente!) fixadas por alguma (pretensa) imposição genética ou de classe. Estão sim em contínua formação (GAROIAN, 2002, p. 122), necessitando, por isso, de momentos formais e informais de constante “alimentação”. Como aprender é uma forma de mudança de identidade, como bem sublinha Kerry Freedman (2003) — nós mudamos quando aprendemos - a educação não pode, por isso, furtar-se de uma enorme responsabilidade psicossocial que tem.

Constatamos, portanto, que na contemporaneidade, a compreensão da infância e da adolescência, como “discursos” e realidades histórico-culturais e visuais bem contextualizadas, precisam de novos conceitos e de análises críticas que já não se podem situar na delimitação de fronteiras de disciplinas isoladas. Consequentemente, devemos sublinhar uma indelével dimensão interdisciplinar da Cultura Visual e das suas motivações para conectar a educação artística contemporânea com temas e problemáticas que pertencem igualmente ao nosso tempo e em relação aos quais não nos devemos alienar sob pena de não contribuirmos para uma emancipação e uma transformação desejada. No fundo, como defendem Hernandez (2000) e Freedman (2003), esta conexão constitui um dos mais sólidos fundamentos para um currículo centrado na reconstrução social da infância e da adolescência, entendidas como lugares “em trânsito” de primordial importância, essenciais para a construção de um novo conhecimento que seja, como preconiza o sociólogo português Boaventura Sousa Santos (2007), transformador e emancipador, jusante, no nosso difícil processo civilizacional.

Mas ensinar a cultura visual não significa colocar de lado a arte e os artistas contemporâneos com projetos artísticos e discursos inovadores. Este currículo em construção - e que determinados educadores mais ousados utilizam de forma *oculta* — é influenciado pela arte de artistas contemporâneos, como Siah Armajani que, já em 1986

(apud MADERUELO, 2004, p.74) tem uma posição muito particular relativamente ao seu papel enquanto artista e à relação do público com arte concebida para o espaço público:

“A nossa intenção é a de continuar a ser cidadãos. Não estamos interessados no mito criado à volta dos artistas e para os artistas. O que nos preocupa é a missão, o programa e a própria obra. Por ações concretas, em situações concretas, a arte pública adquiriu um carácter particular. Uma crença fundamental que partilhamos é a que sustenta que a arte pública é não-monumental. É modesta, comum e próxima do povo. É uma situação anómala, numa democracia, celebrar com monumentos. Uma verdadeira democracia não pode procurar heróis ao mesmo tempo que exi-

Pág122 ↑

ge uma participação plena dos cidadãos na vida quotidiana e a sua contribuição para o bem público [...]. Defendemos a unidade de uma abordagem coletiva em vez da abordagem individual porque sentimos que a ideia de individualidade é bárbara e o trabalho cooperativo é a metodologia essencial para identificar e resolver assuntos públicos...”

A Cultura Visual procura resgatar o indivíduo do interior de uma cultura individualista e alienante, para onde foi atirado por uma sociedade que, na asserção de Naomi Klein (2002), já assentou definitivamente sobre o consumo. Nesta sociedade, desenvolve-se aquilo a que o sociólogo Boaventura Sousa Santos (2007) chama de “razão indolente”, epíteto que atribui a formas “acomodadas” de pensamento. Para Sousa Santos é impossível criar uma “teoria geral” que dê conta da diversidade do mundo, tomado pequeno pela extraordinária evolução dos meios de comunicação. É necessário buscar processos de “tradução” entre diferentes sistemas e culturas que busquem a construção de outro mundo possível. Daí colocar-se em causa, nos estudos de Cultura Visual, uma determinada ideia *patrimonialista* da arte como emergência simbólica de uma cultura elitista que a entesoura e a musealiza, excluindo, simultaneamente, desse contentor legitimador - que é o museu - outras manifestações culturais de grupos sociais mais desfavorecidos.

Levando em conta que muitas das obras de arte, colocadas ao mesmo nível das outras imagens e das ideias intemporais (como as que se consubstanciaram nas três palavras-chave que guiaram a revolução francesa, por exemplo), têm o potencial de transcender o tempo histórico em que são produzidas e reclamam por novos momentos interpretativos que provoquem novos efeitos e novos impactos sobre os seus observadores, o visual assume, conseqüentemente, uma dimensão e uma importância crucial para a compreensão e intervenção no mundo contemporâneo. A necessidade de se reinventar conceitos como emancipação social, repensar a teoria da cultura a partir da periferia, enfrentar a lógica do capital, reconhecer e dialogar com outros saberes externos à universidade, constituem roteiros adequados para um *trânsito* da Cultura Visual pelo interior de disciplinas que façam sentido fazer atuar criativamente para

Pág123 ↑

a construção de um dado conhecimento crítico necessário. Este deve emergir de qualquer projeto que resgate o indivíduo da paralisia alienante para onde foi atirado por determinadas condições e práticas culturais da pós-modernidade, como a referência identitária com que as famílias gostam de marcar os seus rebentos, integrando-os precocemente, desde a escola maternal, num mundo de marcas (KLEIN, 2002) que tende a sobrepor-se a um desejável mundo de valores morais emancipadores que, em princípio, deveriam ser colocados acima

de todos os outros.

Se, efetivamente, tem sido nas disciplinas e nas áreas mais ligadas às expressões artísticas que tendencialmente os projetos de Cultura Visual mais se têm desenvolvido, tal se deve ao fato de muitas destas áreas terem sido atiradas para uma espécie de gueto educativo, território de pretensos e supostos talentos adquiridos que escapam às competências da inspeção escolar e aos grandes desígnios da política educativa, mais preocupadas com as estatísticas internacionais do que com as necessidades dos alunos.

Uma imagem é sempre fabricada para “*ser vista na sua relação com outras imagens e este contexto visual alargado é mais importante para aquilo que a imagem significa, do que aquilo que o próprio autor pensa que fez*” (Rose, 2001, p. 23), o mesmo é dizer que, num quadro de complexidade e de diversidade de pautas interpretativas, frequentemente o autor “perde” o domínio sobre o que julga ter feito. Por conseguinte, também a imagem precisa dos seus equivalentes históricos, dos seus múltiplos ou dos seus opostos para criar relações significativas. É esse o trabalho básico do professor que assenta a sua prática nas premissas da Cultura Visual.

Finalmente, e para concluir as ideias-chave destes últimos parágrafos, os lugares e as práticas expositivas (isto é, as estratégias com que são apresentadas) mediam os efeitos visuais das imagens (ROSE, 2001). Essas imagens sujeitas a uma crescente mobilidade, ora são levadas a lugares com práticas de apreciação muito gerais, ora, ao invés, são levadas a lugares e a públicos com práticas de apreciações muito particulares.

Na verdade, as imagens contemporâneas dissimulam e desviam, de formas diversas, a atenção em relação a realidades mais inconvenientes (HARGREAVES, 1998). A relação entre a imagem e a realidade torna-se hoje, de fato, mais complexa e a escola contemporânea não pode negar

Pág124 ↑

que o currículo continua a esquecer uma “Educação para os Media” ou de uma “Educação para a Cultura Visual” que seja mais útil aos jovens e que torne a escola uma entidade viva e mais atenta ao que se passa fora dela. O mundo deve ser olhado tal como ele é, não como “alguém” acha que deve ser visto.

Esta é, sobretudo, uma atitude política, no sentido do *polites* ou cidadão, poder ser agente ativo de mudança, quando o status quo sociocultural instituído teimar em ser paralisante e instituidor de injustiças autolegitimadoras.

A sociedade está a produzir, diariamente e sem limite, formas visuais (artísticas e não-artísticas) cada vez mais complexas e de “acesso” cada vez mais difícil. A sua decodificação, partilhada com os alunos, é também trabalho primordial do professor/educador que se guia pelos referentes e pelas premissas teóricas da Cultura Visual. O seu sucesso dependerá, estamos convictos, não só da sua capacidade criativa de mediação e de improviso, da sua capacidade de perscrutar, indagar e “radiografar” criticamente a imagem, mas também e sobretudo, da forma como se considerar ator assumido para enfrentar uma mudança que, na contemporaneidade, parece ser patológica. Por outro lado, deve também ter claro que o seu posicionamento e a sua filosofia educativa deverá levá-lo, “naturalmente”, a uma crescente participação cívica, por vezes corretiva de injustiças persistentes, outras vezes propagadora de novas vias possíveis. A sua autoimagem deve refletir precisamente estas últimas condições (mudança e participação), mediadas pelas imagens e pelos artefatos visuais.

Uma educação que seja simultaneamente pragmática, útil e emancipadora, sendo capaz de manter a crença de que um mundo melhor é possível, será então o grande desafio que a escola e outras instituições culturais (Museus, Centros Cívicos etc.) que perseguem os mesmos fins terão pela frente. A viabilidade do futuro dependerá, então, das condições e da vontade de mudança do presente, manifestadas pelos planeadores educativos (que

interpretam e executam a vontade política) e pelos professores, educadores e dinamizadores culturais responsáveis por colocar, na prática e no terreno, o que a sociedade, de forma democrática e (desejavelmente) participada, elegeu como caminho a seguir.

Pág125 ↑

Explicar com clareza as razões pelas quais este caminho é o mais desejável para seguir em frente é colocar os aprendizes e suas famílias do lado de quem planifica e executa. Numa democracia terão que, necessariamente, coincidir com a vontade da maioria dos cidadãos. E esse trabalho, preliminar, nem sempre é bem feito, razão pela qual muitas bem intencionadas reformas educativas ficaram, desde logo, condenadas ao insucesso.

A arte, as imagens, todas as imagens são, no fundo, esses produtos simbólicos com essa potencialidade de tornar por vezes mais claras as linhas com que se vai cosendo uma sociedade. E sem uma boa linha e um bom trabalho de costura, qualquer roupa rasga, por mais “vistosa” que seja. A Cultura Visual ensina, precisamente, que o essencial está para além da imagem. É esse “resgate” do significado que é exigido ao jovem estudante. Quando o aprender a fazer de forma autônoma, para lá e para além da escola, poderá dizer que é um homem livre, cumpre-se a missão da educação.

Referências

BONITO-OLIVA, A. (1992). Super arte. *Luego*, 22, p.3-19.

BUTLER, J. (1999). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

CANNELLA, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education*. New York: Peter Lang.

CANELLA, G. S.; KINCHELOE, J. L. (2002). *Kidworld: Childhood studies, global perspectives, and education*. New York: Peter Lang.

FELMAN, S. (1992). Education and crisis, or the vicissitudes of teaching. In: S. FELMAN, S.; LAUB, D. (Ed.) *Testimony: crises of witnessing in literature, psychoanalysis and history*. (pp. 1-56). New York: Routledge.

Pág126 ↑

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

GAROIAN, C. (1999). *Performing pedagogy: toward an art of politics*. Albany, NY: State University of New York Press.

_____ (2003). Children performing the art of identity. In: GAUDELIUS, Y.; SPEIRS, P. (Ed.). *Contemporary issues in art education*. (pp. 119-129). Upper Saddle River, NY: Pearson Education.

GREENHILL-HOOPER, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. Londres: Routledge.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw Hill.

HERNANDEZ, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.

HIGONNET, A. (1998). *Pictures of innocence: The history and crisis of ideal childhood*. London: Thames & Hudson.

HIRSCH, M. (Ed.). (1999). *The familial gaze*. Hannover: University Press of New England.

_____. (1997). *Family frames: narrative, photography, and postmemory*. Cambridge: Harvard University Press.

_____. *Collected memories: Lorie Novak's virtual family album* (online). (Acesso em 27 Nov. 2006, In: <http://www.banard.edu/sfonline/cf/hirsch03.htm>).

KLEIN, N. (2002). *No Logo: O poder das marcas*. Lisboa: Relógio d'Água.

Pág127 ↑

KUHN, A. (2002). *Family secrets: Acts of memory and imagination*. London: Verso.

McLAREN, P. (1993). Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. (pp. 9-40). Porto Alegre: Artes Médicas

MADERUELO, J. (Ed.) (2004). *William Gilpin: 3 ensayos sobre la belleza pintoresca*. Madrid: Abada.

ROSE, G. (2001). *Visual methodologies*. London: Routledge Books.

ROSENBERG, H. (1975). *Art on the Edge: Creators and situations*. Chicago: University of Chicago Press.

SHAPIRO, S. O. (1993). fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In SILVA, T. (Org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. (pp. 103-121). Porto Alegre: Artes Médicas.

SOUSA SANTOS, B. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo.

TRAFI, L. (2008). A visual culture art education curriculum for early childhood teacher education: re-constructing the family album. *Journal of Art & Design Education*, 27, (1), p.53-62.

WALKERDINE, V. (1997). *Daddy's Girl: Young girls and popular culture*. Cambridge: Harvard University Press.

Pág128 ↑