

Para citar este capítulo de livro segundo as normas APA:

Charréu, L. (2012).Imagens globais, cultura visual e educação artística: Impacto, poder e mudança In: Raimundo Martins & Irene Tourinho, (Orgs.) *Culturas das Imagens: Desafios para a arte e para a educação*. (pp.37-52). Santa Maria: Editora da UFSM.

Raimundo Martins  
Irene Tourinho  
Organizadores

CULTURAS  
DAS IMAGENS:  
desafios para a arte e para a educação  
Santa Maria, 2012

C968

Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação / Raimundo Martins e Irene Tourinho (organizadores). – Santa Maria : Ed. da UFSM, 2012.

272 p.; 23 cm

1. Arte 2. Educação artística 3. Cultura visual  
4. Imagem I. Martins, Raimundo II. Tourinho, Irene

CDU 7:37

ISBN: 978.85.7391-167-1

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt - CRB-10/737  
Biblioteca Central da UFSM

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Brasil**

## SUMÁRIO

Entrevistas das imagens na arte e na educação.....	7
Agradecimentos.....	13
PRÉLUDIO	
O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière.....	17
W. J. T. Mitchell	
CENA 1	
Imagens globais, cultura visual e educação artística: impacto, poder e mudança.....	37
Leonardo Charréu	
Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas.....	53
Belidson Dias	
Pós-produção educativa: a possibilidade das imagens.....	73
Fernando Miranda	
CENA 2	
Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade.....	97
Susana Rangel Vieira da Cunha	
Imagens sobrepostas: conexões entre cultura visual, arte contemporânea e infância.....	123
Mônica Torres Bonatto	
Fabulações escolares e contemporaneidade: ensino de arte, jovens e a fatura de imagens.....	149
Aldo Victorio Filho	
Experiência estética e transmissão de saberes associados ao grafite juvenil.....	173
Imanol Aguirre	
ENTRECENAS	
Arena aberta de combates, também alcunhada de Cultura Visual... — anotações para uma Aula de Metodologia de Pesquisa.....	205
Alice Fátima Martins	
Imagens, pesquisa e educação: questões éticas, estéticas e metodológicas.....	229
Irene Tourinho	
CENA 3	
Distendendo relações entre imagens, mídia, espetáculo e educação para pensar a cultura visual.....	253
Raimundo Martins e Pablo Sérgio Passos	
Fenômenos e eventos visuais: algumas reflexões sobre currículo e pedagogia da cultura visual.....	281
Helene Illeris e Karsten Arvedsen	
Culturas das imagens e os desafios dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba — Artes.....	300
Erinaldo Alves do Nascimento	
PÓS-LUDIO	
O monge, o passarinho e a ilustradora: Angela-Lago e a arte de compor livros.....	327
Ciça Fitipaldi	
Sobre os autores.....	353

**Nota:** Paginação idêntica à da publicação original. Também se manteve o Português "do Brasil" bem como as normas brasileiras ABNT de referência bibliográfica

## IMAGENS GLOBAIS, CULTURA VISUAL E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: impacto, poder e mudança

**Leonardo Charréu**

“Os conceitos não são fixos, viajam.”  
Mieke Bal

### **Introdução**

Quando se abordam temas resolutamente contemporâneos o risco de envelhecimento automático de qualquer texto tende a ser maior, por conseguinte, o que se segue, sendo consciente do "seu tempo", procura a sistematização e a partilha de um conjunto articulado de ideias que desde há muito têm feito parte das preocupações reflexivas e investigativas do seu autor. Procura desenvolver uma teoria que, não sendo absolutamente nova, busca contribuir para o fortalecimento do emergente e excitante campo dos Estudos Visuais e da Cultura Visual, tendo como cenário de fundo o largo espectro da Educação considerada na sua dimensão formal e informal.

Pág.37 ↑

Como manifestação de interesse inicial, parece justo e ético da parte do autor, informar logo desde o início a sua filosofia pedagógica. Esta desde há muito que aponta para tempos, indivíduos e sociedades que já não podem escapar às teias de interdependência criadas por forças econômicas e culturais em que se veem cada vez mais inevitavelmente enredadas. Aponta indubitavelmente para a abordagem de temas controversos que saiam do microcosmos tranquilo da escola tradicional e ousem enfrentar o macrocosmos incerto do mundo que gira para além dos muros da escola. Porque a escola tem muros e os muros ora protegem quem está dentro, ora isolam. Corresponde metaforicamente a uma proteção ou a um isolamento que é mais mental do que físico. Daí que os conteúdos tradicionais dos currículos escolares, que muitos ainda consideram úteis para resgatar uma difusa identidade coletiva, supostamente existente em cada povo, parecem já não oferecer qualquer atrativo intelectual aos jovens que se veem, de forma crescente, como atores e, simultaneamente, “testemunhas” globais de um tempo complexo que procuram compreender e cujos sinais lhes chegam sob a forma de uma miríade de imagens veiculadas pelos aparatos midiáticos que os circundam e que eles próprios parecem manejar como ninguém. São as imagens estáticas ou animadas de natureza estético-artística, publicitária, político-propagandística ou meramente informativa, aquelas com que se confrontam diariamente. Mas o acesso e manejo apurado dos aparatos (ipods, laptops, celulares etc.) pode não ser suficiente para resgatar a sua cidadania se lhes faltarem pautas para a compreensão da potente cultura visual que “processam” enquanto espectadores.

### **A crença (errada) de que só pode existir um mundo assim (e que nada o pode mudar)**

Apesar de muitas forças contemporâneas (em particular, um boa parte das que se expressam e se dissimulam nos mass media) tenderem a formatar-nos para a aceitação de que não existe alternativa ao modelo civilizacional dominante, existem hoje conceitos socialmente pertinentes como os de “resistência” e “transformação” que parecem pertencer a uma área ativa de questões que envolvem a defesa dos direitos e da

Pág.38 ↑

dignidade humana. Encontram-se, por conseguinte, longe dos temas que normalmente circunscrevem o mundo da educação artística, estando esta perspectiva educativa mais próxima de práticas pedagógicas ligadas à pedagogia crítica do que ao ensino artístico, a maioria dele cronicamente focado nas questões formais e estéticas. Todavia, muitos arte-educadores preocupados com o papel e a influência pesada que os fenômenos sociais, econômicos e políticos exercem sobre o mundo da educação, têm trazido para o debate — e para as práticas artísticas — temas que tradicionalmente pertenciam ao âmbito da sociologia, da economia e da política. A rápida reconfiguração do sistema capitalista vencedor da guerra fria, após o abalo telúrico motivado pela crise do subprime norte-americano e as respectivas ondas de choque que se espalharam por todo o mundo, obrigam-nos a sair do microcosmo que constitui o mundo da educação, que tende a se encerrar circularmente nas suas vicissitudes e circunstâncias, para percebermos, em termos macro, as linhas de força que procuram moldar o planeta, reconfigurando as relações entre pessoas e entre as pessoas e as organizações coletivas, como as Empresas e os Estados. A recente transformação por “artes mágicas” de uma dívida privada (dos bancos e instituições financeiras privadas) numa dívida pública, pela transferência de verbas absolutamente colossais dos cofres públicos para os bancos privados incapazes de controlar a bolha especulativa que ajudaram a encher, para garantir a “sustentabilidade” do sistema bancário, veio a pressionar ainda mais a maioria dos países com déficits crônicos nas suas contas públicas. O resultado em termos daquilo que nos interessa, a educação pública e, dentro desta, a educação artística, é que a maioria dos países envolvidos nesta teia pode ser obrigado a fazer cortes no investimento público, como na educação e, dentro desta, cortar áreas consideradas “menores” como o ensino artístico, diminuindo o número de horas curriculares dedicados a esta área nos currículos nacionais, o que leva a uma diminuição do número de professores no ativo e a um empobrecimento geral da formação e da educação pública. O que queremos provar com as ideias e os fatos acima expostos, de forma breve, é que não existe transformação macro que não afete o micro, considerando que o contrário também é possível como bem defendeu Anthony Giddens (1984) na sua Teoria da Estruturação, segundo

Pág.39 ↑

a qual vivemos numa espécie de tensão entre as formas que nós assumimos, à medida que o mundo age sobre nós e as ideias de ordem que a nossa imaginação procura impor ao mundo. O sociólogo britânico escreve que a ligação entre estrutura e ação é um elemento fundamental da teoria social. Efetivamente, se vemos como “ação” não só o que se manifesta do lado das grandes movimentações político-sociais, mas também tudo o que mexe do lado de uma parte resiliente do mundo da arte, e que tiveram um grande impacto nas sociedades em todo o mundo, facilmente concluiremos que os artistas, no período contemporâneo — em particular desde os anos 60 — têm interferido indelevelmente na forma de comportamento, nos valores, na liberalização dos costumes e na forma de ver e viver o mundo. Basta ver o impacto que a já longínqua arte pop, visual e musical teve na geração das pessoas que hoje são sexa ou septuagenários. O fenômeno Beatles e a influência que vieram a ter não só em toda a música pop ocidental, mas também ao nível dos costumes (vestuário, corte de cabelo, comportamento etc.) são bem a prova de que tudo o que se julgava sólido e cristalizado à partida, pode, num ápice, transformar-se em algo novo. Levando à letra as palavras de Giddens, o grupo de Liverpool e também a ação de artistas visuais como Andy Warhol, Robert Rauschenberg, Jasper Johns e outros, acabaram por “impor” imaginativamente uma espécie de uma nova ordem estética que muito rapidamente veio a fazer escola, acabando, por sua vez, por se academizar, como previu e antecipou, em relação às artes visuais, o crítico de arte norte-americano Harold Rosenberg logo em 1959, na sua obra *The Tradition of the New (A Tradição do Novo, tradução livre do inglês)*. No entanto, um outro fenômeno de natureza científica e tecnológica veio a desenvolver-se também a partir dos finais dos anos 60, sofrendo fortíssimos incrementos exponenciais nos anos 70 e 80. Falamos do aparecimento das redes de comunicação, em particular as que veiculam imagens, apoiadas pelo desenvolvimento da tecnologia aeroespacial que veio a banalizar a colocação em órbita dos satélites de comunicações. Giddens (2000) sublinhara o espantoso desenvolvimento

tecnológico que fez passar a capacidade, por satélite, das 240 conversas simultâneas em 1965, para as 12.000 mais de uma década atrás (ano de publicação do

Pág.40 ↑

original do sociólogo britânico). Não conseguimos em tempo útil perceber a expansão desta capacidade e a sua tradução em números, mas recentemente a associação das tecnologias de emissão com as tecnologias de transporte da informação, como a fibra óptica, devem ter multiplicado, por muitos, as potencialidades sempre em crescimento exponencial destas tecnologias. Segundo Manuel Castells (1999) um novo mundo tomou forma cerca de uma década atrás, no fim do segundo milénio, fazendo coincidir três processos independentes: a revolução da tecnologia da informação, a que aludimos acima; a crise econômica do capitalismo e do centralismo estatal e o apogeu de movimentos sociais e culturais, tais como libertarismo, a emergência da temática dos direitos humanos, do ambientalismo e do feminismo que vieram, inclusive, a contaminar e a servir de roteiro à práticas artísticas peculiares de artistas como Sandie Lee, Nancy Fried, Mary Beth Edelson, Hanna Wilke, Nancy Spero, Ana Mendieta, Miriam Schapiro, Louise Bourgeois e Cindy Sherman, entre outras, ou de coletivos formados por mulheres artistas como a Womanhouse, a Woman's Building, The Feminist Art Project e as Guerrilla Girls, entre muitos outros. Ainda que vivamos no interior de um processo que continua a expandir a sua ressonância, todos os indicadores contemporâneos parecem apontar para que a interação entre esses processos e as reações por eles desencadeadas tenham feito surgir uma nova estrutura social dominante (a sociedade em rede); uma nova economia, (a economia informacional/ global); e uma nova cultura (a cultura da virtualidade real), bem dissecadas por Castells (1999), Baudrillard (1974, 1985) e Lipovetsky (1983, 1987), entre outros. A lógica inserida nesta economia, que já está aí e nesta sociedade e cultura que são já as que nos circundam, está na base de muitas “ações” e das “derivadas” de muitas instituições sociais, num mundo cada vez mais interdependente, como o provou a recente crise econômica: uma crise aparentemente norte-americana tornou-se, em muito pouco tempo, uma crise Europeia e mundial. A revolução da tecnologia da informação motivou o surgimento do interesse investigativo pelos estudos que incidem sobre a influência da interface da tecnologia sobre as pessoas, fecundamente estudado por MacLuhan (1964, 1967); Kerkhove (1995) e Castells (1999). Por outro lado surge o interesse pelo informacionalismo considerado agora como a base material de uma nova sociedade, que é aquela em que vivemos.

Pág.41 ↑

Neste novo paradigma do informacionalismo, não só a geração de riqueza, mas também a criação de códigos culturais passaram a depender da capacidade tecnológica das sociedades e dos indivíduos, sendo a tecnologia da informação o elemento principal dessa capacidade, ao ponto de Lyotard considerar o número per capita de telefones, televisões e computadores pessoais como os principais indicadores de uma sociedade desenvolvida. Segundo Lyotard (1989, p. 17) é:

razoável pensar que a multiplicação das máquinas informacionais afeta e afetará a circulação de conhecimentos, tal como o fez, em primeiro lugar, o desenvolvimento dos meios de circulação dos homens (transportes) e, em seguida, dos sons e das imagens (mídia).

A luta pela monopolização dos sistemas operativos entre as principais multinacionais da informática pode ser uma das consequências competitivas daquilo que é destacado por Lyotard. Mas se por um lado, no contexto atual, uma nova articulação da realidade transforma e altera muitos dos fundamentos e dos pressupostos filosóficos da modernidade, por outro lado, os princípios organizadores da sociedade, estabelecem-se agora em volta do conhecimento e do saber e já não em volta do trabalho e do capital (LYOTARD, 1989; LYON, 1997). Segundo Lyotard (1989, p. 20) “o saber já é, e será, uma aposta maior, talvez a mais importante, na competição mundial pelo poder”. No entanto, e para desgraça das finanças públicas de muitos países, este novo paradigma também se expressa na forma como o exercício do poder se manifesta, traduzida pelo número astronômico de assessores de imprensa e de imagem que hoje fazem parte do

staff de qualquer indivíduo político influente. O que transforma o domínio da informação e aquilo que se deseja tácita ou estrategicamente divulgar publicamente, um prolongamento da ação política nas sociedades contemporâneas. A tecnologia da informação tornou-se assim ferramenta indispensável para a implantação efetiva dos processos de reestruturação socioeconômica.

De especial importância, continua a ser a sua função na formação de redes de forma dinâmica e autoexpansível de organização da atividade humana. Essa lógica preponderante de “rede” transforma todos os domínios da vida social e econômica, como constitui exemplo máximo a crescente atividade econômica que se passa na internet onde, hoje, quase todos lutam por ter uma visibilidade competitiva.

Pág.42↑

No entanto, nem tudo são rosas para o mundo contemporâneo com o advento e o triunfo da informação e da sociedade em rede. Segundo Andrew Biro (2006), acadêmico canadense, o mundo enfrenta hoje sinais cada vez mais visíveis e terríveis de uma espécie de stress ecológico, que passa pela consciência das mudanças climáticas globais, da perda enorme e galopante de biodiversidade, em muitas partes do mundo, entre outras pressões que hoje incidem sobre o nosso planeta. As múltiplas dimensões da crise ecológica, estão certamente entre os mais prementes desafios sociopolíticos do século XXI. No entanto, ao mesmo tempo em que se sucedem desastres naturais, cada vez mais mortíferos (o maremoto seguido de tsunami na Ásia, em 2004, o terramoto do Haiti, em 2010 e do Japão, em 2011, também seguido de tsunami, só para falarmos dos mais recentes), a vida diária e a sua reprodução é cada vez mais mediada, pelo menos para os habitantes das partes economicamente mais desenvolvidos do globo. Daí que se compreenda a apetência cada vez maior pelos mass media por parte do sistema político e das suas extensões, como são os partidos políticos, sobre os quais os cidadãos têm vindo a manifestar desconfiança crescente, mesmo em países com democracias consolidadas, comprovada pelos níveis altíssimos de abstenção nos atos eleitorais. Exemplo claro de uma tentativa de controle em massa da opinião pública de modo a tranquilizá-la artificialmente, apesar da tragédia que estava a acontecer em simultâneo a milhares de moradores da Costa do Golfo, no caminho do terrível furacão Katrina, ocorreu nos EUA, no outono de 2005. Para a maioria dos habitantes da costa leste ou da Califórnia ou de qualquer outra parte do mundo desenvolvido, “as crises ecológicas” permanecem como algo que vemos ou lemos na TV, mas que são em grande parte isolados das nossas vidas diárias. Assim como o são muitos dos eventos e fatos mais incômodos da sociedade contemporânea. Os sem-abrigo tendem a não ter existência social, ao desemprego crescente, entre os jovens, responde-se com o anúncio de megafestivais de música e outros eventos do mais puro lazer e diversão. Na realidade, as pessoas habitam hoje um “tempo” e uma “sociedade” identificada por Debord (1967) como a “Sociedade do Espectáculo”. Em números crescentes, e com uma profundidade cada vez maior, existem ligações claras entre estes fatores. Uma sociedade mediatizada

Pág.43↑

(para não mencionar que é cada vez mais urbanizada, com uma divisão altamente especializada e cada vez mais globalizada do trabalho) cria uma espécie de bolha em volta da sua existência, servindo para afastar as pessoas, tanto do mundo natural quanto das consequências ecológicas das suas ações. Todavia, desenvolvimentos recentes, como os acampamentos de protesto organizados principalmente por jovens nas praças públicas de importantes cidades Europeias ou a queda dos regimes autocráticos no norte de África, pela ação decidida e espontânea dos seus cidadãos, muitos deles “convocados” via celular ou redes sociais na internet, exemplificam com perfeição o conceito de SCA (Sistemas Complexos Adaptativos) preconizado por Manuel Castells, provando que as redes podem se adaptar e serem utilizadas de forma livre e espontânea, com profundos impactos sociais. Os SCA são sistemas/fenômenos distintos, mas com várias características em comum, sendo complexos dado que estão muito além da capacidade descritiva da nossa ciência e, simultaneamente, adaptativos na medida em que são capazes de se adaptar a novas condições que lhe são impostas pelo seu ambiente. Reside nesta característica a esperança e a capacidade das novas tecnologias serem utilizadas como elementos regeneradores e emancipadores em termos sociopolíticos e culturais. Associada ao conceito de SCA propomos o de “testemunha global”, que desenvolveremos a seguir,

segundo o qual estamos comprometidos (devendo assumir responsabilidades pela nossa ação ou inação) com aquilo que vemos acontecer no mundo. Conseqüentemente, as imagens globais, as artes visuais, a cultura visual e a educação artística, em geral, são importantes vetores em que se poderão apoiar muitas das ideias de regeneração e de emancipação de uma sociedade contemporânea que hoje tem dificuldade em vislumbrar, no horizonte, um rumo a seguir. “Olhar” o mundo presente para poder atuar nele — nosso papel de “testemunhas” e as obrigações éticas implicadas. Uma espécie de arte-educação que busca uma genialidade criativa, inata do aluno ou pelo menos que se crê existir em muitos deles, persistindo na

Pág.44↑

ideia de “arte pela arte”, é inquestionavelmente um dos principais objetivos da educação artística. No entanto, nunca tanto como hoje, um conjunto crescente de educadores, em todo o mundo, tem vindo a questionar as formas tradicionais de aprendizagem artística no Ensino Básico ou Elementar, bem com os seus pressupostos pedagógicos de base. Quando se propõe uma “abertura” da escola ao meio sociocultural envolvente, trata-se não só de, fisicamente, levar a ação educativa para espaços, em regra considerados menos nobres para o ato de ensinar (atelier de artistas, oficinas de artesãos, fábricas etc.). Trata-se de também considerar um conjunto de “materiais de cultura” (imagens, filmes, novelas, publicidade, fotografias de família etc.) capazes de se constituírem como espelho social das pessoas que interagem com elas sendo, conseqüentemente, de crucial importância para uma escola enfocada mais na compreensão do presente do que na exaltação do passado.

A partir da perspectiva crítica da Cultura Visual, Freedman (2003, p. 49) sublinha a importância de dois contextos inter-relacionados: “contexto de produção” e o de “apreciação/visualização” e a forma como desempenham um papel importante na determinação do fato de formas particulares, imagens e objetos da cultura visual poderem ser considerados materiais acadêmicos dignos de estudo. A importância da cultura visual na educação humana ainda é, em muitos casos, influenciada pelo papel central que as chamadas belas artes têm desempenhado historicamente nas formas de ver e representar o nosso mundo. No entanto, e de forma crescente, sublinhamos anteriormente que este papel tem sido influenciado por outros artefatos visuais que têm atravessado várias disciplinas (antropologia visual, semiologia, etnografia visual etc.) e na forma como a própria fotografia e o videofilme, nas suas múltiplas funções, tem contaminado algumas práticas artísticas inovadoras enfocadas, não na imanência (supostamente) transcendente dos objetos, mas na forma como interagem com as pessoas, nos seus problemas e nas suas vidas. Uma educação da cultura visual deve então ser pensada a partir de posições inter e extradisciplinar, que permitam que a informação visual e estética que circula fora da escola possa estar ligada aos assuntos e aos temas da escola. Nestes contextos, a proliferação de meios de comunicação de massa e o nosso acesso fácil a eles muda nossa “condição cívica

Pág.45↑

de público. No momento atual, todos nós somos “testemunhas” de tudo que acontece no meio social com reflexo natural no espaço da mídia. Este conceito de “testemunha” tornou-se central para os educadores que advogam uma atitude mais ativista e participativa; desafia a posição de neutralidade tão defendida por uma certa visão conservadora da educação. Todos nós somos testemunhas, mesmo que o nosso testemunho ocorra no conforto de nossas casas ou na segurança ilusória do nosso tempo civilizado. Na realidade, muitos de nós estamos implicados moral e fisicamente em eventos distantes que podemos testemunhar. Peters (2001, p. 717) afirma em tom sério que ao tomarmos conhecimento dos eventos nos meios de comunicação, “os olhos e ouvidos emprestados dos meios de comunicação tendem a tornar-se, provisória ou perigosamente, os nossos próprios”. Encontramo-nos a viver num tempo definido por John Ellis (2000, p. 9) como “o século da testemunha”, durante o qual “o modo e o alcance da nossa compreensão perceptiva do mundo foi tremendamente alargada”. Seguindo o pensamento de Ellis, uma importante mudança ocorre “quando saímos daquele século, podemos perceber que uma mudança profunda teve lugar na maneira como percebemos o mundo que existe além da nossa experiência imediata”.

A consequência mais profunda da ideia de “arte-educação crítica visual” que apoiamos

aqui não é apenas a mudança na percepção de si que ocorreu, na verdade, não podemos ser absolvidos da nossa cumplicidade ou indiferença para com os horrores do nosso tempo, expressa pelo desrespeito contínuo com os direitos humanos fundamentais em todo o mundo. Não podemos ser aliviados pelo fato de apenas termos tomado conhecimento desses horrores. Ellis (2000, p. 9) persiste que o “eu não sabia” e o “não me tinha apercebido” já não podem ser utilizados como desculpa, porque nos encontramos em um contexto radicalmente alterado e alargado ao nível do acesso do conhecimento, apesar da filtragem e das manipulações, exercidas frequentemente pelas diversas forças de interesse implicadas. Algumas bem obscuras, outras mais evidentes. Esta condição especial de sermos “forçados a saber” é agora, também, uma espécie de compromisso de cidadania. Como disse Ellis (2000, p. 9) nós “sabemos hoje mais e vimos mais sobre este século do que as gerações anteriores viram sobre os seus... Vivemos na era da informação e fotografia, o cinema e a televisão trouxeram-nos evidência visual “.

Pág.46↑

Apenas seis anos atrás, em 2004, estimava-se que cerca de 28 bilhões de fotos digitais tenham sido produzidas (HARMON, 2005). Esse número representava seis bilhões a mais do que as fotos analógicas tiradas em filme, apesar de nessa altura haver ainda o dobro de pessoas que possuíam câmeras de rolo de filme. Até hoje a disseminação exponencial destas tecnologias digitais, obviamente, levou os estudiosos a repensarem também os significados e práticas da fotografia popular, de onde deriva, atualmente, inúmeros lotes de imagens editadas e estudadas posteriormente. Na realidade, as pessoas comuns, muitas vezes, são as primeiras testemunhas oculares das atrocidades e horrores causados pelo terrorismo, pela polícia, ou pelas catástrofes naturais, entre outros fenômenos mais ou menos imprevisíveis. Hoje em dia é bastante frequente ver algumas pessoas a negociarem as suas imagens (fotos e vídeos caseiros) a bons preços para a comunicação social internacional. Porque há uma atração natural para transformar a imagem e as “notícias” numa espécie de espectáculo, que é o resultado da competição entre as empresas de televisão e difusão, devemos estar cientes dos problemas impostos por essa tentação. De acordo com Susan Sontag (2003, p. 98-99):

[...] para falar da realidade, tornando-a um espectáculo, é de um provincialismo de cortar a respiração. Universaliza os hábitos de visualização de uma população pequena e educada que vive na parte rica do mundo, onde a notícia foi convertida em entretenimento — esse estilo maturado de visualização era uma aquisição principal do moderno e um pré-requisito para o desmantelamento das tradicionais formas de política baseadas nos partidos políticos que ofereciam real discordância e debate. Assume que toda a gente é espectadora. Sugere, de forma perversa e pouco séria, que não há sofrimento real no mundo.

Podemos dizer radicalmente que a ideia de “testemunho” pertence à nossa condição histórica pós-moderna, por direito próprio, instituída pelas facilidades de difusão tecnológica da imagem, e é impossível recusar as suas implicações nas nossas opções de vida quotidiana, de vida política e de vida pedagógica, enquanto educadores. Descrevendo o nosso papel de testemunhas, e sublinhando as nossas responsabilidades consequentes, ambos os autores deslocam resolutamente a análise, do mundo da mídia, para claros campos éticos.

Pág.47↑

Seguindo a argumentação de Peters (2001, p. 707), a vantagem principal do conceito é o seu poder de chamar a nossa atenção para a relação entre o “ver”, o “conhecer” e o “agir”, bem como as responsabilidades e obrigações imanentes implícitas nisso. Mas a característica principal dessa posição é a consciência de que também nos implica na dor e no sofrimento dos “outros”, como simples mortais, criaturas finitas. Como o ato de ver é inerente à arte-educação crítica, baseada na cultura visual, a chamada “arte-educação”, qualquer que seja a disciplina concreta da área do currículo escolar formal, parece ser o cenário ideal para exercer o nosso dever como cidadãos implicados — englobando os alunos, famílias e professores — na análise de imagens recolhidas no ambiente sociocultural, sob uma lente socialmente sensível, expondo e revelando os discursos (de poder, de resistência, de resiliência etc.) que são frequentemente cobertos por algum tipo

de camuflagem ou até por preconceitos pessoais pouco conscientes de si próprios. Segundo Donna Haraway (1991, p. 351): “Há uma diferença entre o compromisso social e preconceito. Este último envolve distorção não-reconhecida. Responsabilidade social significa que estamos em busca de conhecimento para uma finalidade — como uma ferramenta para opor à opressão — e é auto-consciente acerca disso. Esse propósito exige que saibamos sobre a realidade com a mais pequena distorção possível”. Em consequência, espera-se para os arte-educadores contemporâneos uma tarefa e um conjunto de competências que, na maioria das vezes, não lhes foram proporcionadas nas suas formações iniciais, realizadas em instituições formalmente acadêmicas, imersas em conteúdos passivos e historicistas, incapazes de se conectarem com os problemas contemporâneos que muitos alunos, famílias e professores gostariam de ver debatidos no interior da escola.

## Conclusões

Ao se considerar um campo apropriado para uma pedagogia crítica desenvolvida transversalmente dentro de uma educação mais ampla, que tenha como principais interesses a busca de uma sociedade mais justa e democrática — onde violações dos direitos humanos tendem a se

Pág.48↑

tornar difíceis ou até mesmo impossíveis, a alienação individual e social e o divórcio da sociedade em geral pelos grandes problemas do nosso tempo tenham uma resposta eficaz, a educação artística crítica baseada na cultura visual deve ter como seu objetivo primário a análise crítica das chamadas “narrativas mestras” ou, utilizando a expressão de Lyotard, das “grandes narrativas”, que são comumente apresentadas como naturais, universais, verdadeiras e inevitáveis. A ideia básica é desalojá-las da maior parte do currículo, onde fazem pouco sentido ou pelo menos confrontá-las, de modo a que “narrativas alternativas” possam tornar-se mais visíveis (BAL, 2003, p. 22). Na sociedade hipermediatizada contemporânea estas “grandes narrativas” surgem, não apenas a partir das vozes dos políticos tradicionais, mas também das vozes de uma incrível diversidade de agentes públicos (jornalistas, estrelas do desporto, estrelas da música pop, artistas, personalidades da cultura etc.) assim como dos impactos subliminais de uma extraordinária quantidade de imagens, de todos os tipos, em que essas personalidades estão representadas. Assim, uma determinada tarefa de um ensino crítico das artes visuais é a de desvendar as vozes das “micro narrativas” daqueles que sempre estiveram sob controle rigoroso ou severas opressões e que, por motivos de priorização do espaço cenográfico global, nunca ocuparam qualquer lugar de mínima relevância. Outra tarefa importante dos estudos de cultura visual é a de nos levar a compreender algumas das motivações por uma certa prevalência do realismo que alcançamos na imagem fotográfica ou na pintura figurativa. Parece estar ali, uma verdade indiscutível. Isso mostra os reais interesses políticos subjacentes à preferência pelo realismo. Ele promove uma certa transparência indiscutível, mesmo que em questões artísticas “a qualidade artística importasse menos do que a representação fiel do empreendedor” (BAL, 2003, p. 22). Mas sob um ponto de vista estritamente didático, se pudéssemos ter consciência de que nossa capacidade para responder às nossas experiências com “frescura e pertinência ética” emocional (SONTAG, 2003, p. 97) está a ser esgotada pela persistente difusão de imagens vulgares e de má qualidade, deveríamos então na enorme iconosfera que nos envolve, de procurar melhorar a nossa capacidade de seleção da “imagem educacional” que possa indiciar quais poderiam ser os elementos mais

Pág.49↑

importantes para uma educação artística crítica mais efetiva e autêntica, centrada mais na busca de solução para os problemas que afligem os nossos tempos, do que para uma contemplação romântica das qualidades estéticas das imagens. Então a primeira tarefa consiste na seleção e classificação de imagens, entre milhares delas, que hoje são produzidas, divulgadas e consumidas de uma forma praticamente non-stop, em diversos suportes tecnológicos. Um olhar primeiro da crítica é necessário logo desde o início. Portanto, uma característica importante do professor contemporâneo, é a da sua formação

humana, sensível, onde possa atravessar uma correta formação permanente, com as leituras críticas pertinentes e engajado em objetivos comuns, num mundo que, continuamente, nos diz que não temos nada de garantido relacionado com os nossos direitos individuais ou sociais. Por isso a insistência na capacidade persuasiva da imagem, a indagação dos possíveis discursos situados nas suas margens, e que não estão totalmente visíveis e claros para muitos, a crença da mudança, em “nós” e, por extensão, nos “outros” que imagens especiais, artísticas ou não, planejadas ou fortuitas, são capazes de operar no indivíduo e no tecido social.

## Referências

BAL, Mieke. Visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2(1), p. 5-32, 2003.

BALLENGEE-MORRIS, C. & STUHR, P. Multicultural art and visual cultural art education in a changing world. *Art Education*, 54 (4), p. 6-13, 2001.

BAMFORD, A. *The WOW Factor: global research compendium on the impact of the Arts in Education*. New York: Waxmann, 2006.

BAUDRILLARD, J. *La Sociedad de Consumo: Sus mitos, sus estructuras*. Barcelona: Ed. Plaza y Janés, 1974.

BAUDRILLARD, J. *El sistema de los objetos*. México: Siglo XXI, 1985.

BIRO, A. Human Needs and the Crisis of the Subject. *Theory & Event*, 9, (4), 2006.

Pág.50↑

BRYSON, N. Visual culture and the dearth of images. In: Responses to Mieke Bal's visual essentialism and the object of visual culture. *Journal of Visual Culture*, 2(2), p. 229-232, p. 2003.

CASTELLS, M. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*. v. 3, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARREU, L. (2007). "Imagem global e Cultura Visual: Sobre o que se pode aprender no espaço mediático próximo/Global Image and Visual Culture: On what we can learn from the mediatic space" (Coords) Vítor Trindade, Maria de Nazaret Trindade e Adelinda Candeias, *Actas do Congresso Internacional The Unicity of Knowledge* (In: CD-Rom). Évora: CIEP — Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

DEBORD, G. *Society of Spectacle*. Detroit: Black and White, 1967.

DEWHURST, M. An inevitable question: Exploring the defining features of social justice in art education, *Art Education*, 63(5), p. 6-13, 2010.

ELLIS, J. *Seeing things: Television in the age of uncertainty*. London: I.B. Tauris Publishers, 2000.

FREEDMAN, K. *Artmaking/troublemaking: Creativity, Policy, and Leadership in Art Education*. *Studies in Art education*, 48(2), p. 204-217, 2007.

FREEDMAN, K. *Teaching Visual Culture: curriculum and the social life of art*. New York: Teachers College Press, 2003.

GARBER, E. Social justice and art education. *Visual Art Research*, 30 (2), p. 4-22, 2004.

GIDDENS, A. *The constitution of Society. Outline of the theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press, 1984.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HARAWAY, D. *Situated Knowledge: The science question in feminism and the privilege of partial perspectives. Simians, Cyborgs and Women*. New York: Routledge, 1991.

HARMON, A. Stop them before they shoot again. *New York Times*, 5 May: Section G, Column 4, p. 1, 2005.

HOOPER—GREENHILL, E. *Museums and the Interpretation of visual culture*. London: Routledge, 2000.

Pág.51↑

KERKHOVE, D. *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio d'Água, 1995.

LIPOVETSKY, G. *L'Ère du vide: Essais sur l'Individualisme Contemporain*. Paris: Éditions Gallimard, 1983.

LIPOVETSKY, G. *L'Empire de l'Éphémère. La Mode et son Destin dans les*

Societés Modernes. Paris: NRF-Gallimard, 1987.  
LYON, D. Postmodernidad. Madrid: Alianza Editorial, 1997.  
LYOTARD, J-F. A Condição Pós-moderna. Lisboa: Gradiva, 1989.  
MACLUHAN, M. Understanding Media. Toronto: MacGraw-Hill, 1964.  
MACLUHAN, M. Understanding Media: The Extensions of Man. New York: McGraw-Hill, 1964.  
MACLUHAN, M. The Medium is the Message: An Inventory of Effects. New York: Bantam Books, 1967.  
MASANÈS, F. Gustave Courbet. Cologne: Taschen, 2006.  
Mitchell, W.J.T. Showing seeing: A critique of visual culture. Journal of Visual Culture, 1(2), p.165-181, 2002.  
NOCHLIN, L. The politics of vision: Essays on nineteenth-century art and society. New York: Harper and Row Publishers, 1989.  
PETERS, J. D. Speaking Into the air: A history of the idea of communication. Chicago: University of Chicago, 1999.  
PETERS, J.D. "Witnessing" Media, Culture and Society", 23 (6), p. 707-723, 2001.  
ROSENBERG, H. The Tradition of the New. New York: Horizon Press, 1959.  
SONTAG, S. Regarding the pain of others. London: Penguin, 2003.  
WATT, I. The rise of the novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding. Berkeley: University of California Press, 1957.