

Capítulo 9

QUESTIONAMENTOS DE UMA PROFESSORA DE ARTE SOBRE O ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE³¹

Susana Rangel Vieira da Cunha

Neste capítulo, assim como *Mary Poppins*³² que retira de sua mala de viagem uma infinidade de objetos, compartilho minhas vivências, experiências, imagens, repertórios, arquivos e questionamentos que venho tendo nos últimos anos, para refletirmos sobre o ensino de arte - Que ensino? Que arte? - Que ensino de arte é esse na contemporaneidade? Para tanto, exponho minhas reflexões na forma como se estivesse pensando alto ou falando sobre os desafios e impasses apresentados a nós professoras², tendo em vista as rápidas transformações socioculturais que vivemos nas últimas décadas e às práticas culturais criadas nas mediações com as infinitas produções e artefatos culturais.

Com o intuito de mostrar como me constituí como professora de arte, trago alguns fragmentos da minha trajetória. Minha intenção não é apresentar meu currículo, mas situar de onde falo e mostrar minha “filiação” às Artes Visuais, sublinhando meu envolvimento profundo e

³¹ Este artigo é uma adaptação do artigo homônimo publicado no livro *Culturas da Imagem: Desafios para a arte e a educação*. Org: Raimundo Martins e Irene Tourinho. Editora da UFSM, 2012, p. 99-123.

³² *Mary Poppins* é a personagem principal do filme *Mary Poppins*, produzido pelos Estúdios Disney em 1964, dirigido por Robert Stevenson.

prolongado com o ensino das artes visuais em diferentes situações e contextos educacionais.

Desde a infância e até hoje, transito entre diferentes produções culturais e nesses entrecruzamentos de vivências, fui atravessada por posicionamentos políticos, teóricos que foram constituindo as lentes por onde entendo, vejo e me relaciono com a arte e seus modos de ensiná-la. Entendo que o ensino de arte, assim como qualquer outro campo do conhecimento, não se sustenta apenas com conteúdos, mas com nossos posicionamentos políticos e ideológicos. Por exemplo, minha pergunta principal para pensar minhas atuações pedagógicas é: Como deveria ser o ensino de arte em uma sociedade repleta de abismos sociais, intolerâncias e preconceitos de todas as ordens? Deste meu questionamento e de tantos outros, busco inspiração para meu trabalho na formação de professoras.

Minha imersão no mundo das imagens da Arte³³, e de outras tantas, aconteceu muito antes da minha escolarização. Foi no contexto familiar que desde muito cedo folheava livros de história da arte e ouvia conversas acerca da invenção da perspectiva de Giotto e suas formas humanas alongadas, ao mesmo tempo ficava encantada com as imagens e histórias do Mundo da Criança. E assim acompanhava os adultos falando sobre as cores de Gauguin no Taiti, a luminosidade dos vitrais das catedrais góticas francesas, o tamanho das tetas das cabras de Picasso, a diversidade de materiais nas colagens de Braque, enfim, o mundo da arte era algo muito presente no meu cotidiano. Talvez pelo contato corriqueiro com as produções artísticas, minha escolha profissional tenha sido direcionada para esse campo.

³³ Utilizarei Arte, com letra maiúscula, para me referir às produções visuais da “História da Arte Ocidental”.

Consta em minha carteira expedida pelo MEC: Licenciada em Artes Visuais, habilitação Educação Artística (Primeiro Grau), Artes Plásticas (Segundo Grau). Este registro profissional, com fotografia 3X4, é, de certo modo, minha “identidade” profissional concreta, a prova física que me autoriza ser professora de arte. Porém, muito além do que outorga este documento, minhas identidades como professora de arte se constituíram em movimentos, processos, experiências nos mais variados contextos educacionais. Minha jornada iniciou nos anos 80 quando me tornei professora de Artes Visuais de crianças, jovens e adultos no Ensino Fundamental, Médio e em Curso de Magistério em escolas públicas e privadas.

Posteriormente, fui uma professora sem alunos, quando elaborava, em instituições culturais governamentais, propostas pedagógicas ao público adulto e infanto-juvenil, entre elas, uma oficina de arte, cujos professores eram jovens artistas.

Nas últimas décadas, fui pesquisadora e professora na Faculdade de Educação da UFRGS, em Porto Alegre, na graduação e no Programa de Pós-Graduação, em disciplinas que envolviam temáticas sobre Infâncias, Cultura, Cultura Visual, Artes Visuais e a orientação dos estágios curriculares da Educação Infantil. Todas estas andanças profissionais perfazem quase 35 anos de trabalho no ensino de artes e na formação de professoras e evidenciam minha persistência e insistência em trabalhar na interface da arte – cultura – educação.

Para melhor compreender a arte e pensá-la como professora, busquei parceiros teóricos, compositores, artistas, cineastas, escritores, poetas, atores, músicos, insanos, entre outros. Pessoas, acontecimentos me tatuaram, fizeram inscrições em meus modos de ser,

nessas composições me tornei uma professora de arte mestiça de referências e experiências. Tive e tenho inquietações, dúvidas, sobre meus pensamentos e ações, aconteceram guinadas conceituais que volta e meia interromperam minha zona de conforto. Nessas guinadas, há quase duas décadas, me “espraiei” no mundo das imagens para além das produções artísticas, porém mantendo os vínculos com o que denominamos Arte. Como professora de arte, precisei (re)pensar e criar propostas de ensino, nesta área de conhecimento, para pedagogas que irão trabalhar com as infâncias mutantes, educadas, em grande parte, pelas pedagogias visuais.

Por que trazer para o ensino de arte outras imagens?

Muitos me fazem essa pergunta e respondo que em meu caso, por observar situações, desde 1994, em uma oficina de arte para crianças, sobre o quanto as imagens da cultura popular subsidiavam os imaginários infantis. Posteriormente, no contexto da universidade e das escolas infantis, percebia que a cultura visual contemporânea tem um papel central na educação das crianças pequenas³⁴. Muito mais do que elaborar os imaginários infantis, as imagens se colam às crianças como se fossem suas “verdadeiras” peles. Meninas brancas, loiras e de olhos azuis são princesas; meninos ágeis, fortes e que não usam óculos são super-heróis. Meninos e meninas, baseados nos padrões de beleza da cultura popular, se agrupam, elegendo seus pares para suas brincadeiras e excluem aqueles que não se enquadram nos modelos preconizados e que passam a ser os “outros”. Ambos os grupos incor-

³⁴ Desde 2002, desenvolvo pesquisas de campo nas quais busco entender as reverberações da cultura visual nos imaginários infantis e nas práticas pedagógicas das professoras.

poram comportamentos e modos de ser de seus ídolos. Binarismos, diferenças, exclusões de todas as ordens e enquadramentos estão implicados na criação dos avatares que as crianças se tornam. Vejo que a Escola ainda não se deu conta da força educativa das imagens na constituição dos infantis e também de como as representações imagéticas sobre infância e crianças criam modos de tratá-las e educá-las.

Por outro lado, observo que aquilo que está instituído socialmente como Arte continua sendo algo muito distante para a maioria dos alunos e professores, sendo que as produções televisivas, fílmicas, publicitárias, da *web*, entre outras produções culturais, participam ativamente de suas vidas, de seus imaginários, mobilizando-os, agrupando-os em tribos, criando práticas culturais, estilos e modos de ser. Diante dessas constatações e muitas outras, ampliei em minhas aulas as discussões e reflexões sobre as imagens e os efeitos delas sobre nós, entendendo as produções da Arte como mais um das modalidades da cultura visual. Concordo com Mitchell (2005, p.25) quando ele argumenta que os Estudos da Cultura Visual são “[...]um campo expandido das imagens e das práticas visuais”.

Entendo que além da ampliação dos objetos de estudo, essa abordagem nos alerta sobre como nos posicionamos e somos posicionados pelas imagens e também “[...] promove o questionamento de assuntos dormentes e visualiza possibilidades para a educação que geralmente nunca entram em foco” (DIAS, 2009, p. 30), entre eles: a erotização infantil, a produção do desejo, as relações de gênero, raça, sexualidade, consumo, diferença entre outras pautas emergentes que não são abordadas pelas áreas disciplinares na Escola, ou são enfocadas de forma descontextualizada das vivências dos estudantes.

Outro aspecto que considero relevante para redimensionar o ensino de arte hoje é levar em conta que as culturas infantis das últimas duas décadas (final século XX e início do séc. XXI), produzem e são produzidas, em muito, em meio a uma cultura imagética, que (re)cria significados, não só participando das construções identitárias e do sentido de pertencimento, mas principalmente organizando e regulando um conjunto de práticas sociais, mutantes, evanescentes, porém produtoras de efeitos concretos sobre nós. Entre as práticas contemporâneas, apresentam-se as práticas de consumo, pautadas no binômio SER-TER, as de embelezamento erotizando as meninas, as de *bullying* que não poupam diferenças, as de modelagem física, entre tantas outras. Modos de viver que vão sendo naturalizados e aceitos rapidamente e a escola - e nós professoras - fechamos nossos olhos para esses universos simbólicos/estéticos e práticas cotidianas das crianças e jovens, nossos/as alunos/as. Concordo com Mirzoeff (2003) quando diz que a cultura visual é uma estratégia, eu diria crítica, para entender o mundo contemporâneo.

Por outro lado, temos a Arte Contemporânea³⁵, que muitas vezes expõe, critica, ironiza, reforça práticas socioculturais vivenciadas pelos estudantes, porém, com frequência, ausente nas salas de aula, talvez devido ao fato de as professoras não terem contato e familiaridade com tais produções, e/ou acharem que as temáticas enfocadas pela Arte Contemporânea não sejam adequadas aos estudantes. Ou seja: existem práticas culturais e “produtos” que denominamos de Arte Contemporânea, ambos produzidos em nosso tempo, que difi-

³⁵ A expressão “Arte contemporânea” aqui utilizada não se refere estritamente ao que é produzido em nosso tempo ou a alguma modalidade específica de produção visual, mas sim aquelas produções em Arte que propõem questionamentos/descentramentos/pensamentos críticos sobre as diferentes produções culturais, entre elas a própria Arte, sobre o universo visual, político, social e cultural.

cilmente tangenciam a Escola e em especial o ensino de artes. E volto a pergunta: que Arte é essa do ensino de arte? Onde está o ponto de interseção entre as experiências das crianças e o mundo escolar da arte?

Além dessas perguntas, que não pretendo responder, mas provocar reflexões e tecer algumas considerações, preocupo-me com a centralidade, ainda hoje, do ensino de arte em relação às obras, historicidade, artistas e práticas expressivas. Nessa perspectiva, os efeitos das imagens sobre nós, de como fabricamos nossos conceitos, conhecimentos, significações, valores, visualidades, pontos de vista sobre o mundo a partir da Arte e seus dispositivos pedagógicos são pouco considerados nas diferentes abordagens do ensino da arte atual.

Os pintores *Jean-Baptiste Debret* (1816-1831) e *Alberto Eckhout* (1637-1644), e o fotógrafo *Marc Ferrez* (1843-1923), por exemplo, o que ensinam com suas imagens? Que visões eles produzem a respeito das paisagens, dos habitantes do Brasil e da brasilidade? Eles “retratam” ou instituem determinados modos de ver? Entendo que o ensino de arte hoje deveria ter, como uma de suas principais preocupações, a discussão sobre os efeitos das imagens, a constituição da visualidade e o poder das imagens em produzir verdades. Isso não significa abandonar nas salas de aula o conhecimento sobre arte, as mediações objetivando buscar as expressões singulares, as experimentações com diferentes suportes e materiais, a produção de linguagens, entre outras possibilidades do trabalho pedagógico em arte, mas significa acréscimos ao ensino de arte que mais se preocupou com os “objetos” de conhecimento do que como esses conhecimentos produzem os sujeitos.

Na contemporaneidade, apesar dos investimentos da maioria das instituições culturais em aproximar o público da Arte³⁶, das inúmeras publicações, dos grandes eventos como as Bienais, do *marketing* cultural das exposições, do ensino de arte escolar enfatizar artistas/obras, de objetos utilitários trazerem estampadas obras da História da Arte, entre outros meios de “popularização” da Arte, o acesso que temos às imagens cotidianas é muito superior ao que temos às produções artísticas.

Além do acesso irrestrito das imagens populares em nossas vidas, na maioria das vezes, estas imagens têm um apelo sedutor muito grande e vêm ao encontro de nossos sonhos edulcorados. Atualmente, quem nos dá satisfação e conforto são essas produções imagéticas. Essas imagens nos colocam em uma situação de expectadores e admiradores, em estado de “suspensão crítica”, como nos alerta Giroux (1995, p. 62): “O poder visual destas imagens é tão intenso e convincente que há uma adesão admirativa quase que imediata e, em função disto sequer são questionados seus significados”. E por que não aproveitarmos essa satisfação estética, este vínculo afetivo que a maioria de nossos alunos tem com os artefatos culturais populares, para problematizar seus significados e criar, com os mesmos artefatos outras narrativas que possam contestá-los?

Os repertórios imagéticos da cultura popular causam estabilidade, conforto e, também, pela reincidência, apatia ao olhar. Determinadas produções e movimentos artísticos, como o Impressionismo, por exemplo, também nos causam conforto e não nos interrogam. Já a Arte Contemporânea, muitas vezes, produz outros efeitos e posicio-

³⁶ Hoje no Brasil, várias instituições culturais têm setores de Mediação Cultural. Também no meio acadêmico há inúmeras reflexões, produção de conhecimento e publicações nessa área.

namentos, como afastamento, repulsa, acolhimento, nojo, culpa, compaixão, entre outros sentimentos e pensamentos. Deste modo, a Arte Contemporânea, propositora de instabilidades de várias ordens, é difícil de ser apreendida, entendida e incorporada como Arte pela maioria das pessoas, talvez por isso, pouco presente nas salas de aula.

Composições no ensino de arte

Um dos caminhos que encontrei para lidar com os fenômenos da contemporaneidade na formação dos pedagogos é entrelaçar a produção contemporânea de Arte com os Estudos da Cultura Visual (ECV). Esta vinculação – por mil caminhos e experiências cheguei a ela – se dá porque acredito que tanto a Arte Contemporânea quanto os ECV desestabilizam nossas certezas em relação àquilo que está dado como “verdade”, instigando-nos a pensar sobre os efeitos das imagens sobre nós. Ambas me cutucam a todo o momento, questionam sobre as banalidades e complexidades cotidianas, provocam deslocamentos conceituais e, por fim, estimulam tanto um pensamento crítico sobre meus saberes, quanto uma vontade de mexer, adulterar, editar, manusear imagens, dando outros significados a elas.

As proposições das obras contemporâneas, não só no campo das Artes Visuais, se aproximam ao que teoricamente os Estudos da Cultura Visual vêm tensionando, discutindo, propondo como ferramenta analítica para pensarmos a vida contemporânea, a visualidade e a potência das imagens na constituição das formas de saber, poder, conhecer e formular “realidades”.

As intenções de Dario Robleto (s/d) com suas obras, por exemplo, são muito semelhantes ao que insistentemente os ECV têm pro-

blematizado sobre o quanto as representações visuais normalizam, e normatizam, nosso olhar. Segundo o artista:

Eu sempre questionei o meu público a pensar se a confiança e a fé naquilo que veem é “real”, e, a partir disso, acredito que o público pode e quer ter uma interação mais complexa com a arte. Isso é um revide direto à síndrome que vejo tomar conta dos Estados Unidos, onde a mídia de massa pressupõe que o público é estúpido – incluindo o campo político, que com frequência trata o cidadão como alguém incapaz de lidar com a verdade.

Nadin Ospina, Cuenca, Lia Menna Barreto, Nelson Leiner, Enrique Chagoya, Gottfried Helnwein, Regina Silveira, entre outros tantos artistas, utilizam em suas obras artefatos culturais, ícones da cultura popular, imagens e composições canônicas da arte, acontecimentos políticos, sociais, culturais, conflitos bélicos, sociais, raciais, religiosos como mote para, entre outras intenções, desnaturalizar, muitas vezes de forma irônica, nosso olhar sobre o mundo. As obras desses artistas, e muitos outros, têm, para mim, uma proposta reflexiva tão importante quanto às discussões dos ECV sobre a constituição da visualidade, as pedagogias efetuadas pelas imagens, a edição e criação de mundos.

Com isso não quero dizer que as obras “ilustram” as discussões teóricas, mas dialogam, extrapolam e dão a ver situações que a linguagem escrita não dá conta de expressar. Em 2011, a exposição *Mil e um dias e outros enigmas*, de Regina Silveira, na Fundação Iberê Camargo, nos incita, com suas anamorfozes, a questionar sobre o quanto a perspectiva renascentista e o espaço euclidiano domesticaram nossa compreensão de espaço e homogeneizaram nossos pontos de vista. As obras são reflexões sobre como as representações perspectivadas

formularam “a realidade correta e verdadeira”. Elas nos instigam a duvidar das ordenações e configurações dos espaços, objetos que fomos “programados” para ver.

Entre Kung Fu, Pandas, Chuchys, Van Goghs e vampiros

Questiono-me, com muita frequência, sobre como poderia/deveria ser o que ainda denominamos de ensino de arte à(s) infância(s) do *homo videns* (SARTORI, 2008). Lembrando que os jovens e crianças de hoje nasceram e vivem em um tempo em que o conhecimento, saberes, valores, crenças são formulados, em grande escala, pelas representações visuais. Um tempo em que nossas relações com o mundo dos fatos, de um cotidiano experienciado pelo corpo, estão sendo substituídas pelas diferentes “telas” de celulares, PCs, jogos eletrônicos, TVs, *iPods*, *iPads*, *tablets*, cinema 3D, entre outras telas virtuais.

Várias autoras e autores têm discutido sobre o quanto os imaginários infantis estão sendo coproduzidos pelos meios de comunicação e os inúmeros artefatos culturais, no entanto, ainda são recentes propostas no ensino de arte que levem em conta as gerações *videnses* em como elas estão se relacionando, aprendendo com o universo imagético.

Os trechos a seguir, extraídos de relatórios de estágio e pesquisa, evidenciam os posicionamentos das crianças e nos alertam sobre o quanto seus modos de ver o mundo estão sendo formulados pela cultura visual. Segundo os excertos do Diário de Classe de uma estagiária (2008) com um grupo de crianças de 5-6 anos de uma escola infantil municipal:

O assunto do momento são os sapos, então decidi levar uma reportagem de um jornal australiano sobre os sapos para discutirmos na roda. Tive a idéia de levar um mapa para mostrar às crianças, situá-las onde está a Austrália e onde está o Brasil. Como suspeitei que aconteceria, o mapa mundi tomou um espaço super significativo na aula. As crianças começaram a falar de outros lugares que conheciam, entre eles: Madagascar (o filme, DreamWorks, 2005), China (do filme Kung Fu Panda, DreamWorks, 2008), Índia (da novela Caminho das Índias, Rede Globo, 2008), Argentina (país do técnico de futebol Maradona), Antártida (do filme Happy Feet, Warner Bros, 2006).

Segundo reflexões da estagiária:

Isso mostra o quanto as pedagogias culturais são poderosas e formulam as visões de mundo das crianças. Suas associações eram baseadas em programas de televisão, cinema, assim decidi partir sobre o que elas sabiam e como eu poderia ampliar seus conhecimentos.

Em 2003, durante minha pesquisa de doutorado, ao conversar com grupo de crianças de 4-5 anos, também de uma escola infantil municipal, sobre o que eles haviam aprendido com as aulas sobre Van Gogh, notei o quanto eles misturavam as informações da professora com seus repertórios de terror. Segundo anotações do meu diário de campo, 2003:

Conforme as falas das crianças, as informações sobre os artistas se relacionam aos fatos biográficos e pitorescos. Não houve um trabalho em cima da linguagem expressiva [dos artistas e das crianças] e nem tão pouco uma exploração do imaginário das crianças – nas entrevistas eles expressaram verbalmente as interliga-

ções que fazem entre o que eles conhecem: vampiros da novela, o Chucky do brinquedo assassino com as obras de Van Gogh, entretanto a professora não percebeu e não explorou esse outro “universo” cultural e imagético em que as crianças navegam. Talvez o Van Gogh só tenha algum sentido em função dos repertórios anteriores destas crianças. A condução das perguntas na roda, foram direcionadas ao conhecimento “transmitido” em aula em detrimento das informações que as crianças eram portadoras. Quando as crianças expressavam as relações estabelecidas entre a cultura popular e as obras de Van Gogh, a professora tentava voltar para o conhecimento que ela havia disponibilizado.

Para estas crianças, Van Gogh é vampiro. Só é Van Gogh pela existência dos vampiros e do Chuck. No entanto, a professora não valorizou os repertórios da “cultura das crianças”. Considero o esforço, o entusiasmo e o empenho da professora em oportunizar o conhecimento sobre artistas e suas obras, mas entendo que as culturas infantis e seus universos simbólicos foram pouco explorados nas situações pedagógicas, prevalecendo, ao longo do trabalho, o ponto de vista da professora, constituído pelos vários discursos da arte sobre como educar uma criança. O que essas crianças apre(e)nderam sobre arte e Van Gogh? Como ficam os repertórios infantis dos monstros que foram ignorados? Qual o sentido de algumas professoras ainda buscarem referências para suas aulas de Arte nas produções artísticas consagradas e tentar “ensiná-las” sem estabelecer vínculos com os saberes das crianças?

Reconheço que conhecimentos sobre Arte são necessários e importantes, mas eles não deveriam ser colocados como um conhecimento dotado de uma superioridade em relação aos outros e em

particular àqueles que as crianças trazem. O que observo quando as professoras enfocam artistas e suas obras, é que os referentes culturais das crianças são pouco valorizados, muitas vezes ignorados como conhecimento, ao passo que o acervo da *cultura universal* é reverenciado e raramente problematizado ou conectado com os conhecimentos infantis. A dimensão criativa, aqui entendida como a capacidade de as crianças extrapolarem os referentes culturais, não foi perseguida pela professora, ficando um fosso entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura popular trazidos pelas crianças.

Reafirmo que trabalhar sob a perspectiva teórica dos ECV na educação não significa substituir as produções artísticas, o Van Gogh, pelas imagens cotidianas da cultura popular, como *Chucky*, mas sim questionar as pedagogias visuais efetuadas por Van Goghs e *Chuckys*, Cinderelas e Monna Lisas e buscar entender como diferentes repertórios visuais reverberam nas vidas das crianças e jovens.

A instituição Escola, por exemplo, ainda elege conteúdos canônicos – o conhecimento acumulado –, muitas vezes estanques entre si, que não fazem sentido para a maioria das crianças, enquanto as aprendizagens fora da escola são sedutoras, múltiplas, relacionais e atendem (e produzem) sonhos e desejos das crianças, jovens e adultos.

Também questiono a validade de insistirmos em práticas expressivas consagradas como o desenho e a pintura, quando desde muito cedo as crianças convivem com imagens televisivas e impressas, com o ato de fotografar, manipular e editar imagens nos computadores. Isso não quer dizer que as práticas tradicionais sejam extintas, mas que se acrescente o conhecimento das nossas crianças em relação à produção de imagens.

O que é Arte no ensino de arte?

Por muitos anos, compartilhei junto com tantas outras professoras a visão messiânica da Arte “cumprir uma missão”, uma boa missão, e que artistas, obras, movimentos artísticos e ensino da arte possibilitariam provocar transformações individuais e sociais. Porém, seguidamente observo, em palestras e cursos que ministro, professoras se referirem à arte e seu ensino nessa perspectiva idealizada, romântica e utópica.

Percebo que as professoras caracterizam a arte como uma instância que aciona as sensibilidades individuais e sociais, como um espaço de criação e rupturas, como um conhecimento fundamental para ascensão sociocultural, como experimentação, como uma forma de contestação política, entre outras características. Pergunto a elas: que Arte é essa que vocês falam? É o sistema da ARTE? O conjunto de obras consagradas? Algumas obras? Alguns movimentos da arte ocidental? A arte contemporânea? Os processos individuais e/ou coletivos da elaboração da linguagem visual? E como seria o ensino de arte a partir das delimitações e conceituações que atribuímos à arte?

Nos diálogos gerados nestes encontros, infiro que, na maioria das vezes, as professoras formulam suas concepções de arte baseadas no paradigma da Modernidade. E a Escola, o ensino de arte, acaba operando, muitas vezes, dentro desse paradigma. Dificilmente encontro professoras que mencionam trabalhar com o ensino da arte sob a perspectiva da arte dos últimos 50 anos, que poderíamos denominar, a grosso modo, da arte pós-moderna. Para Cauquelin (2005, p.18), “(...) a arte do passado nos impede de captar a arte de nosso tempo”. Concorro com a autora, pois há uma nostalgia da arte do passado nos am-

bientes escolares, impedindo um olhar atento e compreensível para o que se produz hoje. No entanto, nossos alunos são crianças e jovens *videns* que consomem e interagem com produtos e imagens que muitas vezes são a matéria-prima da Arte Contemporânea. Será que as coleções de brinquedos nas instalações de Nelson Leiner, as videoinstalações de Diana Domingues, os céus de Sandra Cinto não possibilitam *links* com seus imaginários? As provocações da arte contemporânea não poderiam sugerir uma pedagogia cultural que desconstrua significados das representações visuais?

Há um descompasso entre as concepções sobre arte – da modernidade - que ainda são preservadas e as obras contemporâneas. As obras de hoje não se “enquadram” dentro dos parâmetros visuais e discursos sobre arte dos últimos 500 anos. Ou seja, entendemos, percebemos e olhamos a Arte como se nosso olhar fosse do séc. XV. Problematizo com alunas, professoras, orientandas sobre quais as intenções do ensino de arte no mundo contemporâneo: Será que a Arte e seus modos de ensiná-la, baseados nela mesma, em suas histórias, artistas, “figurinhas”, práticas expressivas convencionais, possibilitam a compreensão crítica do universo imagético? Dá conta de como as identidades sociais, de gênero, raça estão sendo geradas em meio à “contaminação visual” (DORFLES, 2010)? O ensino de arte preocupou-se ou se preocupa com os posicionamentos do observador e em como as imagens hierarquizam e produzem diferenças?

As práticas escolares também estão vinculadas às concepções de Arte da Modernidade e em especial das Vanguardas Artísticas, - nos modos de pensar, produzir e de estabelecer diálogos com a Arte. Assim, o paradigma que muitas vezes orienta o pensamento pedagógico em arte funda-se em critérios de Arte de um tempo e de uma socieda-

de que não é essa na qual vivemos. Desse modo, ao invés da maioria das pessoas, e principalmente nossos alunos, aproximarem-se da Arte do nosso tempo, rejeitam ao que foge dos “fundamentos” visuais e técnicos da arte da modernidade e se atemorizam no modo como a arte contemporânea, em especial a Conceitual, nos desafia a conhecê-la. Em geral, nossos estudantes banalizam as temáticas e materiais das produções, criticam a falta de criatividade dos artistas visuais e por fim: desprezam as obras por serem desprovidas de “beleza”. É muito difícil compreenderem que a arte contemporânea tem como uma de suas intenções desacomodar nossos pensamentos e não nos proporcionar estesia. Se antes a Arte nos proporcionava “bem-estar”, hoje quem cumpre este papel são as imagens da cultura popular. A Arte Contemporânea expõe entranhas que não queremos conhecer e nos coloca no inferno do mundo. Os ECV e as abordagens pós-estruturalistas, de forma similar, também nos colocam em permanente questionamento sobre tudo, levando o que resta de nossas concepções românticas sobre qualquer coisa.

O que fazer?

Recentemente assisti o documentário *Un Soleil à Kaboul* realizado na cidade de Kabul pelo Théâtre Du Soléil, onde jovens atores afegãos participaram de oficinas com a diretora da companhia francesa Ariane Mnouchkine. Ariane apresentou a eles a *commediadell'arte*, suas características dramáticas, estrutura, figurinos, personagens para que eles desenvolvessem o trabalho cênico. Aparentemente, não haveria conexões entre a *commediadell'arte*, forma de teatro popular improvisado, que começou no séc. XV, na Itália, uma *troupe* de teatro

contemporâneo francês e um grupo de atores afegãos. No entanto, Ariane, tendo como princípio o processo colaborativo, onde todos os envolvidos constroem o espetáculo, busca no cotidiano do Afeganistão, na guerra, nas regras impostas pelo talibã, possíveis conexões para que os atores afegãos construam personagens da *commediadell'arte*. Um dos exercícios propostos por ela consiste nos atores homens vestirem burcas e saírem às ruas como se fossem mulheres. Depois ela explora essa experiência para trabalhar as emoções dos personagens em cena. Este exercício, assim como todas as mediações provocativas da diretora ao longo da oficina, me faz pensar sobre o quanto as diferentes modalidades da Arte Contemporânea têm a nos ensinar sobre um olhar aguçado/questionador sobre o mundo e a potência das experiências culturais, problematizadas, como propulsoras dos modos singulares de expressão. Mnouchkine estabelece a relação ARTE/VIDA de uma forma que não é impositiva, muito menos colonialista ou Iluminista. O ensino de arte não pode ser impositivo, mas agregador e problematizador de experiências culturais/estéticas.

Os modos como os artistas contemporâneos elaboram seus trabalhos, seus processos, poderiam ser utilizados como referências para pensarmos o ensino de arte na contemporaneidade, tendo em vista os questionamentos que eles vêm fazendo sobre os acontecimentos sociais, culturais e políticos. Tenho-me detido em como os artistas deslocam os sentidos fixos das imagens e o quanto estas mudanças afetam, rompem a visualidade normatizada. Junto aos processos dos artistas, não necessariamente suas obras, os ECV oferecem ferramentas analíticas em relação às diferentes produções imagéticas, entre elas a produção artística e apontam possibilidades de estabelecermos relações com o cotidiano, arte, vida, experiência cultural e estética.

Referências

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

CRARY, Jonathan. **Las técnicas del observador**: Visión y modernidad en el siglo XIX. Murcia: CENDEAC, 2008.

DIAS, Belidson. Desobediências de um boy interrompido: Perversão e censura na Educação da Cultura Visual. **VIS - Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**. Brasília: Editora Brasil, V.8, n.1, janeiro/junho de 2009.

DORFLES, Gillo. **Falsificaciones y fetiches**: la adulteración en el arte y la sociedad. Madrid: Sequitur, 2010.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz T; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 62-63.

MIRZOEFF, N. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Paidós, 2003.

MITCHELL, W. J.T. **No existen medios visuales**. IN: **Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización**. BRÉA, José Luis (Org). MADRID: Ediciones AKAL, 2005.

ROBLETO, Dario. Disponível em: http://www.iberecamargo.org/content/revista_nova/entrevista. Acesso em 2/8/2009.

SARTORI, Giovanni. **Homo Videns**: La sociedad teledirigida. Madrid, Santillana Ediciones Generales, 2008.

