

Os incomodados que se deslocam: problematizando o ensino das artes visuais

If you can't stand the heat get out of the kitchen: problematizing visual arts teaching

Rosana de Castroⁱ

Resumo

Este artigo problematiza o ensino de artes visuais na educação básica e a visualidade na contemporaneidade, a partir da prática docente de licenciandos em artes visuais no Projeto Arte/fatos: narrativas da cultura visual na escola¹. São apresentados os resultados alcançados pela articulação entre a metodologia de projeto educativo e a educação da cultura visual, ambos utilizados como referências na elaboração dos planejamentos das atividades pedagógicas do Arte/fatos realizadas em escolas públicas de Brasília, Distrito Federal.

Palavras-chaves: educação da cultura visual, metodologia, projeto educativo, visualidade

Abstract

This article problematizes the visual arts teaching in basic education and visuality in the contemporary world, from the teaching practices of visual arts undergraduate students involved in the project *Arte/Fatos: narrativas da cultura visual na escola*. The results achieved by the articulation between the educative project methodology and visual culture education are presented as references in the designing of pedagogical activities of the *Arte/Fatos* project, held in public schools in Brasília, Federal District.

Keywords: visual culture education, methodology, educational project, visuality

Neste artigo, problematiza-se a visualidade² na contemporaneidade e as perspectivas do ensino das artes visuais na conjuntura das escolas de educação básica de Brasília, cujo recorte justifica-se por ser a infraestrutura educacional na qual atuaram os licenciandos participantes do Arte/fatos. Em tal realidade, a proposta de aulas de artes nas Escolas Parque, idealizadas por Anísio Teixeira, estão sendo substituídas pelo contraturno cujo propósito é o de ofertar atividades aos estudantes em turnos contrários às suas atividades curriculares. A partir dessas ofertas, o Arte/fatos foi realizado num dos centros de ensino fundamental II - CEF2, do Plano Piloto, para atender adolescentes na faixa etária entre treze e quatorze anos. Os interessados inscreveram-se voluntariamente e as atividades desenvolveram-se, ao longo do ano de 2011, com dois grupos diferentes.

¹ Subprojeto vinculado aos Departamentos de Artes Visuais e Artes Cênicas que integra o projeto institucional da Universidade de Brasília em resposta ao Edital CAPES relativo ao Prodocência, esse último, fomenta projetos elaborados nos cursos de licenciatura que contemplem ações inovadoras direcionadas à formação de professores.

² Visualidade é entendida aqui como uma visão originada socialmente cujas prática de construção, sob condições políticas e ideológicas, podem servir às necessidades de determinadas identidades (TAVIN, 2009).

Os licenciandos que atuaram no projeto foram motivados a pesquisar estratégias metodológicas que implicassem uso de banco de imagens diverso daqueles, tradicionalmente, utilizados nas aulas curriculares de artes visuais e ainda para atentarem-se às visualidades que emergem do cotidiano que os cerca e aos alunos, público-alvo do projeto. Além disso, o grupo envolvido com o Arte/fatos estava disposto a aprofundar os estudos sobre educação da cultura visual e suas contribuições para o ensino das artes visuais. Situados sob tais nortes, os licenciandos planejaram as atividades pedagógicas do projeto e organizaram-se em grupos de estudo além de participarem das reuniões pedagógicas e de supervisão com os professores coordenadores do Arte/fatos.

Os estudos e pesquisas do grupo culminaram em deslocamentos do entendimento sobre as práticas e abordagens utilizadas tradicionalmente nas aulas de artes visuais, conduzindo o planejamento pedagógico do Arte/fatos para discussão dos aspectos culturais, sociais e políticos que contribuem para a produção das visualidades cotidianas e, dessa maneira, ampliando os modos de congregar tal visualidade cotidiana às práticas escolares (DIAS, 2011a). Esta tem sido uma tendência que busca pautar-se na promoção do ensino das artes visuais voltado para a compreensão crítica da realidade e que se ocupe em discutir, por exemplo, questões já previstas pelos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental (BRASIL, 1998) tais como: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, por intermédio dos pressupostos das pedagogias críticas e do pós-estruturalismo. O propósito é fazer emergir o sujeito crítico, empoderando-o, ou ao seu coletivo, tornando-os ativos, atores auto-reflexivos e auto-responsáveis por suas condutas (GARCIA, 2001).

A escola é no Plano Piloto, mas eu moro na cidade satélite

Brasília é marcada pelos traços da arquitetura moderna que a caracteriza e ainda é orbitada por várias outras cidades cujas características não seguem o mesmo modelo. A marca visual da arquitetura desmancha-se durante o percurso que muitos dos alunos do CEF 2 fazem de suas casas, nas cidades satélites, até a escola, pois é grande o número de alunos que frequentam aquele CEF e residem fora do Plano Piloto. Quais relações fazem entre o contexto em que estudam e moram? E em quê, isso implica para a constituição de suas identidades? Com o propósito de fazê-los refletir sobre esse aspecto de suas vidas, os licenciandos propuseram aos alunos a produção de mapas cujos traçados evidenciarão os pontos mais relevantes, escolhidos por cada um, do percurso de casa até a escola (Fig. 1).

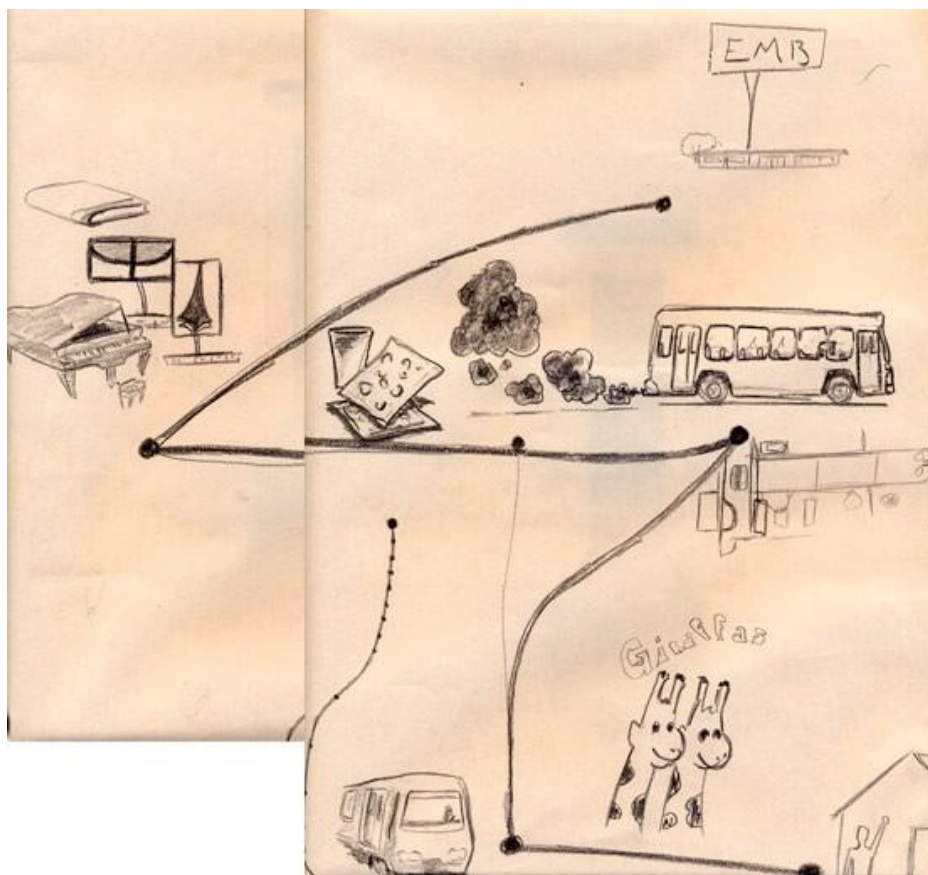


Figura 01. Percurso produzido por M.C.A aluna do CEF 2
Fonte: Arquivo do Arte/fatos

A prática motivou narrativas visuais cotidianas e outras, expressadas na roda de conversa, quando os autores do percursos versavam sobre fatos e pensamentos que lhes ocorriam durante o trânsito por aquele percurso que foi narrado oralmente para o grupo. Cada fala era atentamente ouvida por todos, licenciandos e alunos, e depois debatida. Foram narradas histórias de acidentes automobilísticos, desejos de consumir artigos abrigados nos *shoppings* do Plano Piloto e avistados pela janela do ônibus - transporte utilizado por quase todos -; e ainda sobre a diferença entre Brasília e a cidade da onde vinham no que tange à limpeza e calçamento, entre tantas outras histórias narradas. Muitos relataram que os seus pais - alguns porteiros e empregadas domésticas dos prédios próximos à escola - esforçavam-se para conseguir uma vaga em Brasília por entender que as escolas no Plano Piloto, possuem infraestrutura superior às das cidades satélites. A partir do exercício de produção de mapas, discutiram-se as diferenças contextuais sob perspectivas econômicas e sociais, despertando os alunos para tais diferenças com o intuito situá-los dentro das realidades entre os contextos onde habitam e estudam. Fazendo-os comparar, buscar vantagens e desvantagens de cada um dos lugares, auxiliando-os a entender que as realidades não são

imutáveis e que, na condição de cidadãos, podem reivindicar ações governamentais e mobilização comunitária em prol da melhoria de ambos os contextos. Como resultado, as narrativas serviram para situar e refletir sobre as distintas realidades onde habitavam e estudavam os alunos, enquanto que para os licenciandos, foi útil para perceberem a relevância do contexto na formação do sujeito.

Pequenos fragmentos de imagem, onde delineio a minha identidade

Quem são esses adolescentes que acessam a realidade de Brasília para estudar, mas vivem no contexto das cidades satélites? Quais suas ambições, referências culturais e escolhas? Primeiro, pequenos fragmentos do corpo registrados por câmeras digitais, depois um mergulho na rede mundial de computadores para buscar imagens que traduzissem em visualidades seus gostos pessoais - time, comidas, carros, entre outros - e, por fim, tudo isso organizado numa folha de papel impressa fruto da composição daquelas imagens e intitulada de autorretrato (fig.2 e 3).

Todos, licenciandos e alunos, de volta à roda de conversa para comentar os autorretratos produzidos, enquanto os autores narravam as suas vidas fragmentadas naqueles mosaicos de imagens, os outros iam afirmando que tais autorretratos, exibidos pelo projetor multimídia, traduziam os autores em suas realidades individuais. Adolescentes que: fazem questão de reconhecer os esforços dos pais em prol da sua educação; não abrem mão de exprimir o amor pelo time de futebol; namoram e amam os seus pares; adoram algumas partes dos seus corpos; destacam as suas bandas de música prediletas e são motivados por sonhos diversos.

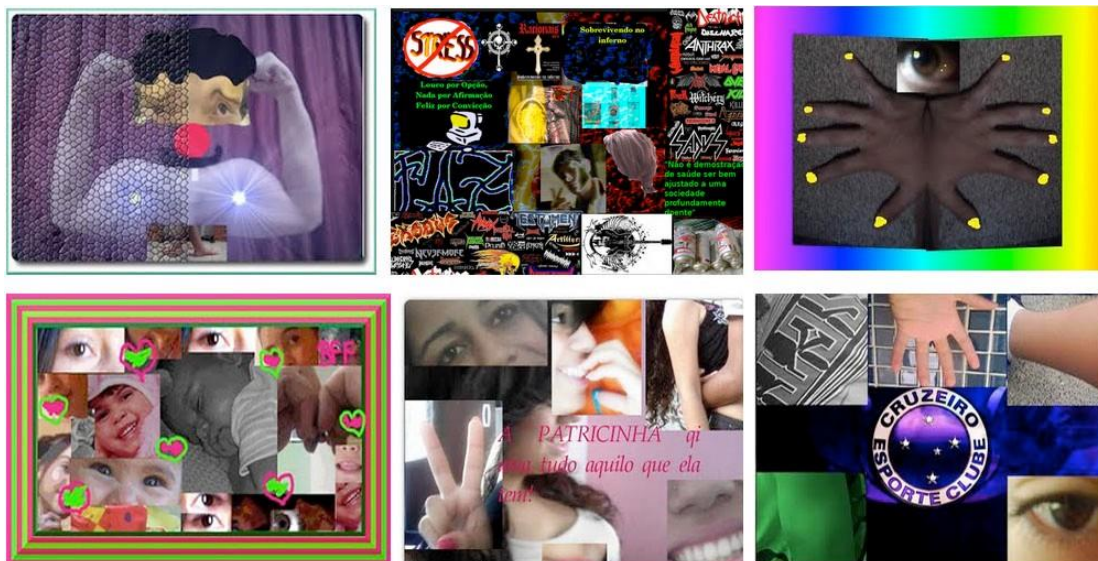


Figura 02. Seis autorretratos produzidos por alunos do CEF 2
 Fonte: Arquivo do Projeto Arte/Fatos

Adolescentes produzindo as suas próprias imagens via *hardwares* e *softwares* de manipulação de imagens que permitem alterações, desconstruções, experimentações e reconstruções. Paradigma e incômodo cujos deslocamentos da produção analógica para a produção digital provocaram as argumentações de Quéau (1993) que se por um lado as imagens produzidas por instrumentos analógicos e difundidas via meios de massa são metáforas das realidades, por outro, as imagens digitais, em virtude dos instrumentos disponíveis pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, criam modelos manipuláveis. Em quê isso implica a identidade dos adolescentes? Quéau (1993) alerta para a necessidade de explorarem-se, pedagogicamente, tais adaptações e simulações, pois provocam “sensações ou modulações” reais no corpo, “o corpo experimenta o inteligível de modo tangível” e talvez o uso indiscriminado da simulação “como meio de escrita e de invenção de mundo”, possa resultar “(...) [no] risco de confundir[mos]o mundo com as representações que fazemos dele” (p. 99). A discussão no contexto escolar tem girado em torno da relação dos adolescentes **com** e **na** rede mundial de computadores, fazendo-se necessário, que se pense pedagogicamente no alerta de Quéau (1993) para quem os excessos de simulação devem ser evidenciados aos usuários das ferramentas digitais no intuito de que percebam sobre como as simulações podem afetar a relação do indivíduo com o seu próprio corpo. Produzir as próprias imagens e lançá-las à rede mundial de computadores é uma prática cotidiana contemporânea cujo debate integra a problematização das visualidades conforme o proposto aqui e o desafio dos licenciandos no Arte/fatos foi o de articular tal produção de

imagens com o ensino das artes visuais. A exploração pedagógica, proposta por Quéau (1993), das simulações e modulações que provocam deslocamentos de identidades reais para virtuais, onde corpos podem ser modificados, foi organizada no Arte/fatos sob a perspectiva de que a subjetivação, no âmbito das pedagogias críticas, se dá a partir de regras facultativas ofertadas por meio de práticas, técnicas e exercícios nos quais o indivíduo é o próprio objeto de conhecimento (GARCIA, 2001). Os debates nas rodas de conversa, conduziram as reflexões dos adolescentes sobre o comprometimento consigo, as suas relações pessoais e desejos íntimos. Os alunos foram convidados a colocar-se diante de conflitos e prioridades que emergem da fase de desenvolvimento em que se encontram, buscando-se auxiliá-los na produção de um discurso esclarecido e emancipado via articulação entre narrativas visuais e autobiográficas.



Esse projeto foi muito bem bolado, fez cada um de nós se esforçar um pouco mais e aprender bastante. O auto-retrato foi uma forma que nós achamos de expressar tudo que adquirimos ao longo do projeto e acho que aprendi a me expressar e entender as críticas de outras pessoas bem melhor. ^^-

Figura 03. Autorretrato produzido por H.M.
Fonte: Arquivo Arte/fatos

Eu, o outro, as nossas diferenças e o *bullying*

O planejamento do Arte/fatos, pautado sob a metodologia de projeto de trabalho educativo objetivou, a partir dessa escolha metodológica para o ensino das artes visuais, abrir espaço às contribuições dos alunos sobre os temas a serem tratados nos diversos momentos do projeto. Sem perder-se de vista o modo como os adolescentes fazem as articulações, dentro e fora da escola, das informações sobre os temas propostos. Desta forma, os licenciandos optaram pela aprendizagem significativa, onde qualquer tema poderia ser proposto desde que fosse defendido com argumentos plausíveis, incentivando-se, portanto, a co-participação dos alunos na formulação do planejamento (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998).

Inicialmente, os alunos propuseram o tema desigualdade social para a produção do artefato que finalizaria as atividades do projeto. Entretanto, depois de uma sequência de debates sobre episódio de uma briga que foi motivada pela intolerância entre dois grupos rivais externos à escola, porém, um dos quais integrado por estudantes do CEF 2, os adolescentes redefiniram o tema base e manifestaram que gostariam de trabalhar com o tema *bullying* (fig. 4). Feita a escolha, os licenciandos ocuparam-se em relacionar o tema com as questões de identidade e intersecções com contexto escolar e pessoal que vinham sendo trabalhadas no Arte/fatos e ainda buscaram organizar conteúdos que auxiliassem os estudantes na exploração do tema proposto. Alertando-os sobre a necessidade de que estivessem motivados e envolvidos na discussão, pois o tema partiu de um episódio que os deixou impactados e discuti-lo seria importante para que pudessem colocar as suas dúvidas e aprendizados com o ocorrido (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998).



Figura 04. Quadro da sequência de imagens da fotonovela
Fonte: Arquivo Arte/fatos

A condução do tema *bullying*, dentro do norte proposto para o planejamento das atividades do Arte/Fatos, pautou-se mais uma vez, nos pressupostos das pedagogias críticas, cujas referências apoiaram a problematização da diversidade via estudo das visualidades contemporâneas. Considerando-se ainda que tais visualidade promovem o estranhamento e o conflito entre culturas, reafirma-se a necessidade de empoderamento dos discursos, na perspectiva foucaultiana (GARCIA, 2001), discursos esses que emergem das vozes comprometidas com o debate sobre a intolerância às diferenças. Nas rodas de conversa foi possível extrair das falas dos alunos que em outros momentos, a não ser o do projeto, eram poucos os espaços de promoção para o debate sobre gênero e sexualidade, por exemplo, que acabou transversalizando as discussões relativas ao *bullying* na escola.

O artefato final produzido contou com enredo produzido pelos alunos e ainda com a produção de todas as imagens que a constituíram. Novamente, discursos encontraram-se com imagens, culminando tanto em narrativas visuais quanto de histórias de vida. Murray (2003) afirma que as ações no mundo são interpretadas pelas histórias trocadas entre os sujeitos que as praticam e ainda que o interesse atual nesse tema está voltado preferencialmente para as histórias narradas pelos próprios protagonistas do que para aquelas institucionalmente estabelecidas.

As narrativas são construções em sequência de enredos encadeados por dimensões causais e temporais, é o enredo que conecta a história e lhe concebe significado (MURRAY, 2003). No caso das narrativas relacionadas às construções sociais, nada mais são do que histórias contadas sobre as vidas dos sujeitos imersos em determinado contexto histórico e cultural, sendo a relação entre o narrador e a audiência a sua origem. Embora tais narrativas, alerta Murray (2003), não serem neutras e representarem interesses de vários poderes que, por sua vez, podem estar imbricados com a modelagem e manutenção da identidade individual e coletiva de determinado grupo sociocultural. Na produção da fotonovela os alunos narraram a história de personagens envolvidos com uma menina que sofria *bullying* na escola por ter um par de orelhas gigantes, mas ao final, cresceu e tornou-se comediante de sucesso, graças aos suas orelhas (Fig. 5).

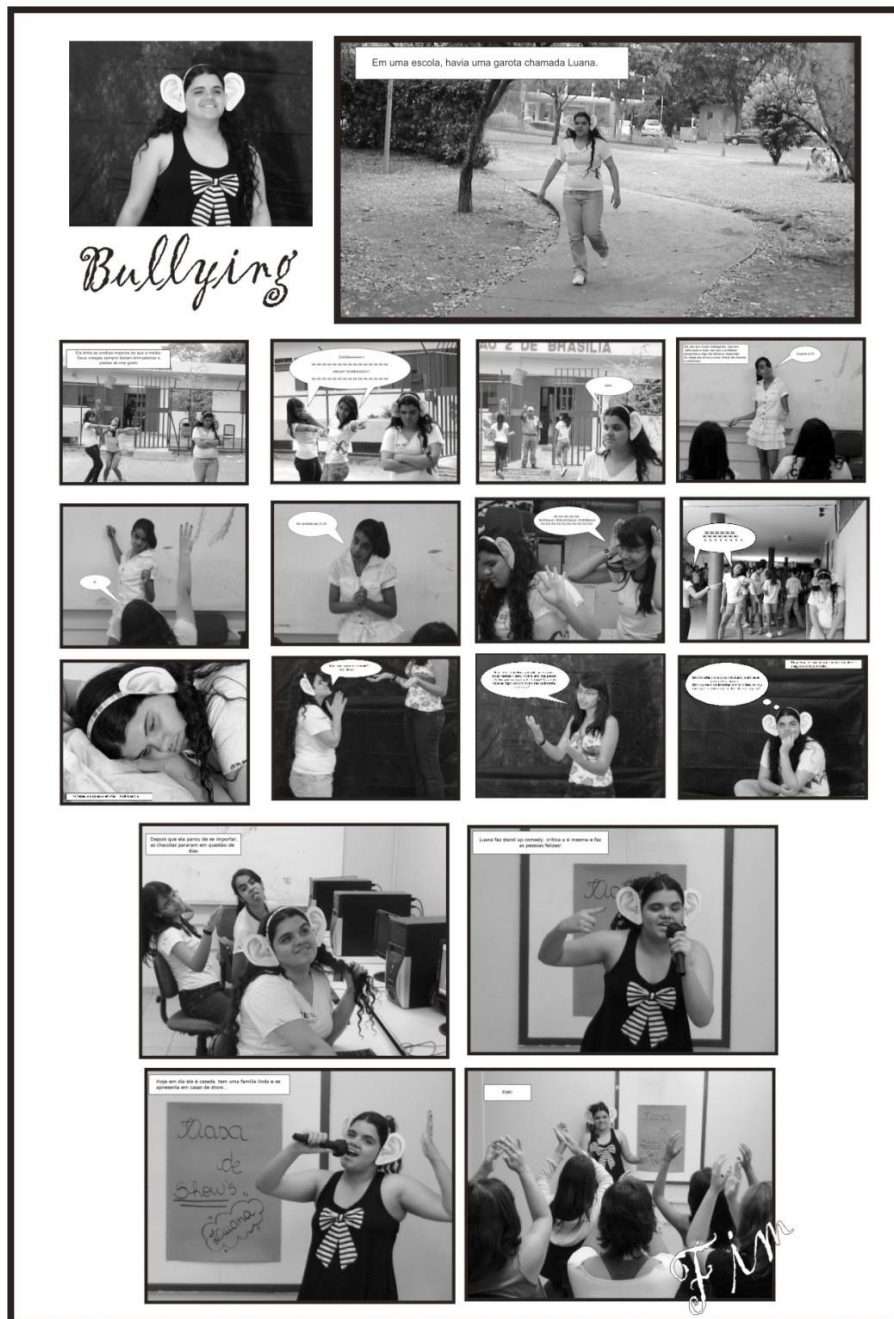


Figura 05. Quadro da sequência de imagens da fotonovela
 Fonte: Arquivo Arte/fatos

Incômodos provocam, incomodados deslocam-se

O pós-modernismo, mesmo sendo um termo ainda frágil no que diz respeito à sua pertinência, surgiu sob as prerrogativas do entendimento do contexto sociocultural que se opõe às das prerrogativas das ciências naturais baseadas no objetivismo e na razão. No que tange às artes e a cultura, o pensamento pós-moderno implica num apagamento das

fronteiras do erudito e, no ensino das artes visuais, isso significa a ampliação das metodologias modernas tradicionais para outras que promovam o entrelaçamento de um conjunto fluído de possibilidades de estudo e produção de imagens, não mais submetidas, exclusivamente, aos cânones dos estudos clássicos (SILVA, 2010).

As visualidades contemporâneas, originárias de contextos socioculturais regidos por ideologias que as impregnam por um lado com discursos que intencionam subjugar e, por outro, com discursos empoderados advindos de minorias - raciais, de classe e gênero - não isentam as salas de aula da educação básica dos debates sobre os assuntos que as permeiam, conforme evidencia a experiência do Arte/fatos. Portanto, o que incomoda é tentar insistir, continuamente, numa única prática de ensino das artes visuais que limita o estudos aos bancos de imagens constituídos por cânones da história das Artes e à biografia dos grandes mestres da pintura européia.

Outro aspecto importante é a facilidade com que se produzem imagens nos dias atuais em virtude das TICs, essas tecnologias digitais tem potencial para provocar autonomia nos sujeitos no que diz respeito aos modos de ver e simular a realidade. Entretanto, mesmo diante dessas tantas outras possibilidades de produção de imagens e estudo de conteúdos das artes visuais, há uma certa lentidão dos professores da áreas em moverem-se de suas zonas de conforto. E mais, as propostas inovadoras comumente encontram barreiras no conservadorismo.

Os adolescentes, atendidos pelo projeto Arte/fatos, foram motivados por temas e atividades que lhes faziam sentido, ancorando-os ao contexto em que vivem e estudam, motivando-os a assumir responsabilidade com a sua própria vida e respeitando o limite de diferenças dos outros. Desse modo, adotar a educação da cultura visual significa explorar o que tem sido exposto na mídia, além dos diversos estímulos visuais que cotidianamente interferem nas identidades dos adolescentes, diariamente, e que são ignoradas pedagogicamente, provocando o consumo acrítico nos espectadores. Nesse sentido, é preciso que os professores de artes visuais sintam-se incomodados para que percebam a necessidade de educar o olhar, no espaço escolar, de modo que as situações cotidianas sejam discutidas e que tais discussões promovam a formação de sujeitos mais críticos em relação ao seu contexto e sua história de vida (SILVA, 2010).

Duncum (2011) afirma que as realidades sociais do século XXI tornam quase que obrigatórias as mudanças no ensino das artes visuais, reiterando aquilo que já foi dito aqui sobre o fato de que "imagens são concebidas como táticas de poder, empregadas por facções sociais rivais em luta pela legitimação de valores e crenças" (p. 21). Esse tipo de argumento desloca a reflexão sobre um tipo de imagem, ou melhor, visualidade contemporânea, que diverge da perspectiva de arte humanística que não problematizava o cotidiano, simplesmente, retratava-o. Ainda sobre esse aspecto, Dias (2011b) defende o quão relevante é definir se o objeto do estudo da área são as artes visuais, a cultura visual ou a cultura material, para o entendimento das teorias e modelos pedagógicos que tem sido propostos como vias alternativas para o ensino das artes visuais. Como o cotidiano é importante para cada uma delas, pergunta Dias (2011b). Esse pesquisador, recomenda como referência para refletir-se sobre tais questões, partir, por exemplo, das pedagogias críticas sugeridas pelo *VizCult*³. Dias (2011b) afirma que tais pedagogias são capazes de responder às necessidades dos estudantes contemporâneos numa sociedade dominada por imagens além de permitir o enriquecimento de saberes e possibilidades cognitivas, que inclui os lados emocionais e racionais dos estudantes. Desta forma, auxiliam a promover uma visão extremamente crítica das imagens e dos artefatos que operam em espaços culturais e nas esferas públicas do cotidiano, provocando: a mediação e negociação de mensagens entre as pessoas; o entendimento de valor e a diversidade; e a complexidade das expressões sociais culturais da visualidade contemporânea. Ressaltando, por fim, o poder da cultura visual na construção de identidades e ambientes individuais e culturais. Desta forma, pode-se propor educar cidadãos a participarem num processo ideológico e democrático via reflexão responsável, de sujeito imerso num contexto sociocultural dinâmico e permeado por inúmeros processos de negociação.

Ao provocar e incomodar busca-se realizar rupturas sempre que necessário, para questionar práticas sedimentadas, porém, desgastadas e ineficientes para dar conta do ensino das artes visuais na escola de educação básica neste início de século. Neste sentido, reitera-se a necessidade de propor, por exemplo, narrativas que partam dos sujeitos envolvidos com os contextos em que vivem e estudam tal como a que foi apresentada aqui. Tal proposição ainda está em fase embrionária diante dos currículos e grades de horários que limitam as atividades de artes visuais, entretanto, a proposta de atuar no contraturno das escolas tem sido uma via profícua para experimentar inovações. Os licenciandos em artes visuais que participam do projeto têm demonstrado saltos qualitativos na sua formação.

³ Grupo Cultura Visual da Universidade de Elon (Estados Unidos)

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DIAS, Belidson. **O i/mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da PPG-Arte - UnB, 2011a.
- _____. *Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas*. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Culturas das imagens**: desafios para a arte e para educação. Santa Maria: UFSM, 2011b.
- DUNCUM, Paul. *Por que a arte-educação precisa mudar*. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.
- GARCIA, Maria Manuela. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 31-50, jul./dez., 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MURRAY, Michael. Narrative psychology and narrative analysis. In: Camic, Paul, Rhodes, Jean; Yardley, Lucy (Org.). **Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design**. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2003
- QUÉAU, Philippe. O tempo virtual. In: PARENTE, A. (Org.). **Imagem e máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- SILVA, Carolina Carvalho. **Cultura Visual na Educação Artística**. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://rnod.bnportugal.pt/rnod/cgi/winlib.exeUniversidadedeLisboa.FaculdadedeBelasArtes% C9295&hist=no&doc=16571>>. Acessado em: 02 de fevereiro de 2011.
- TAVIN, Kevin. Fundamentos da cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011.

ⁱ Professora Adjunta do Instituto de Artes Visuais, VIS, Universidade de Brasília, UnB. rosana.unb@gmail.com

Recebido em: 23/09/2013

Aprovado em: 15/10/2013