

## O ENSINO E A ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

Luciano Parreira Buchmann<sup>1</sup>

**RESUMO:** O artigo apresenta questões referentes ao ensino da arte contemporânea pela ótica da pedagogia crítica da arte e da cultura visual. Discute ideais modernos na educação e propõe o uso das obras de arte contemporâneas na educação, pela potência que estes artefatos e a poética destes artistas têm ao aglutinarem expressões de diferentes grupos culturais ou apresentarem posicionamentos político frente a questões do cotidiano.

**PALAVRAS CHAVE:** ensino da arte; arte contemporânea; ensino pós-moderno da arte.

**ABSTRACT:** *The article presents issues related to the teaching of contemporary art from the perspective of critical pedagogy of art and visual culture. Discusses modern ideals in education and proposes the use of contemporary works of art in education, the power that these artifacts and the poetry of these artists have to coalesce expressions of different cultural groups present positions or political issues facing everyday.*

**KEYWORDS:** *art teaching; contemporary art; postmodern art education.*

Ao pensarmos na atualidade muitas inquietações nos surgem. Vivemos tempos de insegurança, de perdas de valores sociais, culturais e éticos, o planeta parece estar em seu fim. Nossa conflituosa relação com o presente e com a pouca esperança de mudanças é perceptível em muitas expressões de nossa cultura. Ao olharmos as marcas que temos deixado mais uma vez temos dúvida: ficarão mesmo chegarão a criar opiniões, nossa atualidade será legível futuramente? As obras de arte de nosso tempo serão lidas da mesma forma como insistimos em ler a obras italianas do século XVI? Não. Com certeza que não.

A negativa não é apenas pelo equívoco constante de análises limitadas do passado, como aquelas que fazem parecer, por exemplo, que a Renascença iniciou às 14 horas do dia 23 de julho de 1500, estando presente em todo o continente e obras de arte produzida a partir daquele momento, mas pelo fato das obras em questão, renascentistas e contemporâneas, permitirem diferentes discussões, e no caso da arte atual, ser continente de discursos artísticos que as potencializam como educativas.

---

<sup>1</sup> Professor da Faculdade de Artes do Paraná no curso de licenciatura em Artes Visuais, mestre em Arte pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC e pesquisador do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada, na Linha de Pesquisa Arte e Ensino, cadastrado junto ao CNPq.

Infelizmente o discurso contido nas obras não é aberto a qualquer olhar. A forma como é cifrado no grupo que discute e produz arte veio se fortalecendo desde o modernismo (RIVITTI, s/d) chegando aos nossos tempos fechado aos não iniciados, complicando seu acesso por professoras e professores, especialistas no ensino da arte ou não. É comum o discurso de professores que consideram a obra de arte contemporânea um mistério insondável, que não provoca a atribuição de significados. Ao que parece a formação do professor não propiciou este saber. Curiosamente esta classe profissional estaria deveria estar familiarizada às discussões, ou a algumas das informações a respeito do desenvolvimento da arte até sua chegada ao estado atual.

É interessante pensarmos que nossa formação, não apenas a profissional mas também a escolar, não nos tornou mais imaginativos em situações que exigiam mais do que a razão, o domínio cognitivo. Talvez esse seja um dos motivos da nossa postura frente a obras de arte que desafiam nossa objetividade. Mas por que isso teria ocorrido, afinal, não fomos educados para sermos criativos? A escola nos propôs e nos cobrava a todo o tempo o uso criatividade, se pensarmos ela parecia ser indicada ao uso, do mesmo modo que outro material expressivo no ensino da arte como a cola branca — Usem a criatividade! Não seria de se esperar que sujeitos criados nesse modelo se saíram melhor frente às preposições da atualidade na arte?

A criatividade foi uma das marcas da pedagogia no século XX. Respalhada no pensamento dos pedagogos progressistas, de Froebel a Montessori e Delacroly, em reformadores escolares e filósofos da educação, de Rudolf Steiner a John Dewey, as propostas pedagógicas basearam seus programas na convicção da criatividade como sendo o melhor ponto de partida para a educação (DUVE, 2003, p. 94).

A criatividade era uma regra, e o conceito de arte como expressão tornou-se forte, levando o ensino da arte, a educação artística, a enfatizar o "livre fazer". A expressão era parte do espírito criativo, que não poderia ser cortada, invadida, tolida ou contaminada. Como disse Thierry de Duve(2003, p. 94), "uma criança e um primitivo tinham mais criatividade do que um adulto desenvolvido", apoiando-se na idéia de pureza ligada à infância ou à cultura não evoluída.

A colocação de Thierry De Duve, sobre o estudante de arte ideal e o artista do futuro ideal: "ser idealizado como um infante cujas habilidades naturais de ler e escrever o mundo visual precisavam, apenas, ser corretamente monitoradas" complementa a idéia (2003,

p. 94).

Essas idéias de pureza, de um novo início e de progresso foram convertidas em mecanismos educativos ainda presentes no ensino da arte e na formação de professores (EFLAND, 2003), derivando disto diversas práticas que se tornaram um porto seguro de professoras e professores como o predomínio absoluto da arte voltada à elite (cultural e social) nos planejamentos pela constância de temas, obras e artistas europeus de séculos atrás. Acrescidas da dificuldade deste professorado em articular o campo teórico e os conhecimentos específicos da linguagem relacionando-os ao universo dos estudantes.

Abandonar estas práticas não é como soltar uma corda. Esta forma de trabalho é segura, atracada em um mar de publicações e de temas aceitos e reconhecidos. Contrário a isto é optar por navegar em mares com rebentação como o da arte contemporânea no ensino da arte.

Na atualidade o campo da criação artística foi estendido ao corpo, à natureza, à cidade, a ingredientes de diferentes culturas, entre outros (ARCHER 2001, p. 61). Estas obras de harmonia dissonante, codificações duplas, micro-relatos e descontinuidade temporal ao tomarem referências diversas da história (EFLAND, 2003), nos permitem análises e interpretações diversas. Podemos avançar em leituras que podem tanger ao caráter social em diversas esferas, ao contrário de obras modernas que privilegiam em seu discurso o estrato social dominante como, por exemplo, a aristocracia burguesa e a modernidade contemplada pelas escolas artísticas do final do século XIX. Imagens e artistas muito populares entre o professorado.

Uma das possibilidades da arte contemporânea na educação advém do choque entre diferentes culturas presentes em algumas obras, como as do artista baiano Marepe, do paraibano Martinho Patrício, ou do carioca Jarbas Gall que tomam referência do cotidiano e as funde com a cultura “mais instruída”, como se refere a crítica de arte Lisete Lagnado (RIVITTI, 2006, p.35). Neste gênero de obra a multiculturalidade é parte de sua matéria e permite uma abordagem diferenciada que pode articular aspectos culturais que vão da feira ao museu. Estas obras exibem plasticamente as referências culturais que muitas vezes são apreendidas por seus criadores em feiras populares, nas memórias individuais com os grupos sociais que assistiram e contribuíram no crescimento destes indivíduos. Pela ação destes artistas estas obras e estas referências alcançam o sistema artístico, são expostas em museus e galerias, aos públicos de outras referências culturais. Uma obra com este teor pode articular a sociedade e a cultura em várias perspectivas.

Uma das questões em pauta na produção atual das artes visuais é a chamada micropolítica. Trata-se de uma atitude na criação artística “focada em questões mais específicas e cotidianas, como o gênero, a fome, a impunidade, o direito à educação e à moradia, a ecologia, enfim, tudo aquilo que nos faz viver em sociedade”(KANTON, 2008, p.15). Vale lembrar que a relação entre arte e política não é uma invenção deste grupo, já fez parte do Realismo social e foram diversos os momentos no Brasil em que o engajamento a questões sociais se fez presente (AMARAL, 2003). O que pode diferenciar o presente é não tratar-se mais de um movimento que necessite de agrupamentos. Hoje o mote poético é individual. Sem filiações, agremiações, sem ideologias a não ser as suas próprias, como no caso dos trabalhos de Rosana Paulino, Mônica Nador, Pazé, Beth Moisés entre outros.

### **A abordagem sociocultural da arte contemporânea**

Ao se tomar uma abordagem sociocultural da obra de arte por um viés da educação pós-moderna, a função do ensino da arte continua sendo aquela definida por Arthur Efland: a construção da realidade como sempre foi (2003, p.124), mas tendo como principal objetivo de possibilitar que estudantes entendam os mundos sociais e culturais em que vivem, uma vez que "a arte é uma forma de produção cultural destinada a criar símbolos de uma realidade comum" (EFLAND, 2003, p.125-126).

O ensino da arte na contemporaneidade, com base no pensamento pós-moderno, propõe incluir o ensino das artes não eruditas, pertencentes a camadas populares da sociedade, juntamente com as reflexões de poder que as legitimam, compreendendo essas expressões como também pertencentes à imensa diversidade da cultura visual. Possivelmente este seja um dos pontos em que o ensino contemporâneo mais se distancia das práticas que vinham sendo desenvolvidas no ensino de Artes Visuais.

Segundo Freedman, citado por Hernández,

O tema central dos debates pós-modernos, [que] giram na esfera cultural, sobretudo, pela emergência de uma cultura visual que abarca a tudo, transforma de maneira fundamental a natureza do discurso político, da interação social, da identidade cultural. A cultura visual está em expansão do mesmo modo que as artes visuais. Este campo inclui as Belas Artes, a televisão, o cinema e o vídeo, a esfera virtual, a fotografia de moda, a publicidade, etc. A crescente penetração de tais formas de cultura visual, e da liberdade com que estas formas cruzam os limites tradicionais, se pode apreciar na utilização das Belas Artes nos anúncios publicitários, na imagem

gerada por computadores no cinema e na exposição de vídeo nos museus. (tradução do autor, 2001, p.16)

Essa ampliação de olhares que a cultura visual permite, e a inclusão de expressões culturais antes marginalizadas, são baseadas

em uma concepção de arte que combina várias categorias do fazer artístico, inclusive, por exemplo, tradições regionais, artesanato local, arte tradicionalmente produzida por mulheres, arte popular, mídia etc. Todas estas formas são valorizadas igualmente enquanto parte da cultura da comunidade (BASTOS, 2005, p.229).

A autora Flávia Bastos toma como base para sua proposta de ensino da arte a filosofia educacional de Paulo Freire, assim como outros autores têm feito na atualidade, pelo fato de esta prática educativa ter comprometimento com a liberdade e a consciência, na busca de mudanças (2005, p. 230). Segundo a autora, "uma visão ampla e inclusiva do mundo considera várias formas de arte, desafiando limites convencionais, inspirando uma valorização artística mais ampla e a possibilidade de maior participação social" (p.229).

O ensino da arte na contemporaneidade tem como foco os sujeitos deste ensino:

idéias como ensinar menos, porém com mais profundidade, associar o que se estuda com o mundo real do estudante [...] traçando um caminho para o que seria o seu ensino no século XXI, diz que os docentes devem selecionar vigorosamente, iluminar e interpretar o material e desafiar os alunos a pensar em profundidade (FRANZ, 2003, p.162).

Em seu trabalho, fundamentado nos teóricos da Pós-Modernidade e da Cultura Visual, Teresinha Franz demonstra a necessidade de educar para a compreensão crítica da arte. O texto da autora é apresentado por Fernando Hernández (2000) dizendo que, um ensino para a compreensão pode permitir aos estudantes "situar-se diante do mundo e das maneiras de olhar para ele a partir de uma atitude de compreensão crítica". Para este autor, se educa para a compreensão da arte fazendo perguntas que problematizem a percepção da realidade, seguindo a indagar ao objeto da arte em questão, levando à reflexão (*apud* FRANZ, 2003, p.13).

Nesta prática são apresentadas diversas perspectivas sobre o objeto, percebe-se que são muitos os fatores que determinaram sua instauração e que ele, distanciado do contexto sociocultural em que foi gerado, perde significações.

O objeto artístico, nesta concepção de ensino, deixa de ser apenas contemplado ou apreciado, pois é preciso, sim, ser investigado em um processo de análise crítica, camada por camada das muitas que possui. A professora ou o professor passa a ser um pesquisador, realizando uma análise que, como diz Chanda (*apud* Barbosa, 2005, p.71), "propõe mais que só uma explicação da estrutura de uma imagem, examina a relação entre a análise formal de um objeto artístico e a estrutura de outros fenômenos culturais".

Hernández (*apud* Franz) diz ainda que ensinar para a compreensão exige o entendimento sobre as imagens e os discursos sobre elas, pois o que se diz constrói significações que se transformam em estratégias persuasivas, representativas de poder ou de situações de diferenciação social que exigem posicionamento crítico (2003, p.13).

O autor sugere ainda um ensino com estas características: elaboração de imagens como forma de resposta a imagens existentes, exploração do papel de construtor de concepções do sujeito do olhar e sua realidade, e distinção do papel das diferenças culturais e sociais na hora de construir maneiras de ver e de elaborar interpretações. A produção da arte contemporânea serve perfeitamente a esta idéia e aqui cabe fazer uma ressalva ao sentido deste servir, que não se trata de usá-la como mero recurso didático. A Arte não é servil, é agente mediador na construção de conhecimento crítico sobre a arte e a sociedade. Esta produção tange as imagens e os fenômenos sociais desta ou daquela cultura, bem como a discussão da realidade, da percepção ingênua sobre os fatos que abatem a comunidade, a investigação a respeito de tais problemas e a mediação de pré-conceitos para se chegar a conceitos.

Para Karry Fredmann, o ensino pós-moderno da arte pode "ajudar aos estudantes a verem com olhos mais sofisticados que os espectadores do passado e a buscar a sutileza, a ambigüidade e a complexidade" (FREEDMAN, 2002). Esta complexidade não diz respeito unicamente ao caráter formal das obras, mas principalmente à autonomia de leitura e interpretações que não estejam predefinidas por um programa ideológico nelas oculto.

Para que isso ocorra, as reflexões de Paulo Freire (2004) muito contribuem, pois apontam a necessidade do educador ser comprometido socialmente, ter autonomia. A prática pós-moderna é libertária, mas depende antes da libertação do educador, que precisa entender-se dominado pelas idéias que lhe inculcaram, assim como entender a obra de arte como produto da cultura em que veio ao mundo, com relação de poder e dominação a ser desvelada.

Requer que este educador aprenda a ver a realidade por outra perspectiva, talvez a

partir dos Estudos Culturais, tomando a obra de arte como objeto da Cultura Visual, e o artista não mais como o mito. Requer ainda a busca de um enfoque social do campo de estudos, o desenvolvimento de idéias, a visualização e a reflexão críticas (FREEDMAN *apud* HERNÁNDEZ, 2001).

A distância entre os campos artístico e educacional coloca os indivíduos em uma situação à margem da produção artística, envolvidos unicamente com o funcionamento do mundo escolar. Uma realidade da qual não tem culpa. Do outro lado está a comunidade artística que raramente se envolve em problemas de cunho social, — afinal artistas que apresentam em sua poética o embate com o social não necessariamente o transformam em ações práticas de campo — e pouco compreende da educação e dos dilemas da profissão docente em arte, esperando da professora, do professor ou da escola, uma prática que abandone a tradição, a corda que os segura, e se atualizem absorvendo a produção atual.

Este imenso vazio que separa os campos é uma metáfora construída de teorias das ciências sociais, no entanto as ações destes atores são condicionadas por neles atuarem e pela distância que cada qual mantém do campo do outro, professoras e professores no campo educacional atuando pela arte, e no outro extremo os artistas. Não bastaria que o professorado visitasse exposições da arte contemporânea. O hermético discurso de muitas das produções requer a mediação que permita a apropriação daquilo que é invisível ao olhar ingênuo. A articulação deste campo é necessária e diversos materiais educativos surgiram no esforço para permitir que este obstáculo entre a arte e a escola seja transposto. É necessária ainda uma política que equipare a produção cultural ao consumo destes bens para que o professorado possa estabelecer conexões e permitir experiências artísticas com seus educandos a partir da arte contemporânea, mediando os campos e a absorção das reflexões sociais que tais obras revelam.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Aracy. *Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira 1930-1970: subsídios para uma história da arte no Brasil*. São Paulo: Studio Nobel, 2003.

ARCHER, Michael. *Arte contemporânea: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea*. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

- BASTOS, Flávia M. O perturbamento do familiar: Uma proposta teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea*. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- DUVE, Thierry. Quando a forma se transformou em atitude – e além. In: Ferreira, Glória, VENÂNCIO, Paulo F. (org. ). *Arte & Ensaio n. 10*. Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Escola de Belas Artes, UFRJ, 2003.
- EFLAND, D. Arthur; FREEDMAN, Kerry Freedman, STUHR, Patrícia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.
- FRANZ, Teresinha. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- FRANZ, Teresinha. Victor Meirelles e a Construção do Império Brasileiro. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina*. Florianópolis: IHGSC, n.22, p.33-50, 2003a.
- FREEDMAN, Kerry. *Perspectivas sociales de la educación en arte: un nuevo marco para redefinir una asignatura del plan de estudios*. Northern Illinois University, texto impresso.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual e mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. *La necesidad de repensar la educación de las artes Visuales y su fundamentación en los estudios de cultura visual*. Congreso Ibérico de Arte-Educación. Porto, Portugal, noviembre 2001.
- \_\_\_\_\_. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a compreensão crítica da cultura visual. In: FRANZ, Teresinha. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.
- KANTON, Kátia. *Temas da Arte Contemporânea*. SP: Martins Fontes, 2008.
- RIVITTI, Thaís. Fronteiras da Bienal. Entrevista com Lisete Lagnado. *Revista Raiz*, n. 6, Popular X Erudito, 2006, p.32-35.
- \_\_\_\_\_. Público da arte, porque são sempre os mesmos? *Revista do Centro Universitário Maria Antônia*, n.4, Os lugares (e o trânsito) da Arte, p. 8-9 [s.d].