

MAÍRA GERALDO FIGUEIREDO

A IMAGEM, O ENSINO E O CURRÍCULO

Um estudo sobre o currículo da rede pública do Distrito Federal para o Ensino Fundamental – anos finais, pela perspectiva da cultura visual.

BRASÍLIA

2013

MAÍRA GERALDO FIGUEIREDO

A IMAGEM, O ENSINO E O CURRÍCULO

Um estudo sobre o currículo da rede pública do Distrito Federal para o Ensino Fundamental – anos finais, pela perspectiva da cultura visual.

Trabalho de conclusão de curso em Artes Plásticas habilitação em Licenciatura do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes, Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof. Esp. Maria Britania Brito Vianna Peres.

BRASÍLIA

2013

SUMÁRIO

COMEÇANDO DO COMEÇO	1
ENGATINHAMENTOS DE QUESTÕES A RESPEITO DA ARTE/EDUCAÇÃO (OU “COMO VIM PARAR AQUI?”).....	2
A IMAGEM E A CULTURA VISUAL: UM BREVE HISTÓRICO (OU “VAMOS POR PARTES”) 8 E A RESPEITO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA CULTURA VISUAL NA ARTE/EDUCAÇÃO... ..	12
A PROPOSTA (OU “AFINAL, QUAL A FINALIDADE DISSO AQUI?”).....	17
O CURRÍCULO DA REDE PÚBLICA DO DF PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – A ANÁLISE	18
JÁ A CONCEPÇÃO PARA O CURRÍCULO ESPECÍFICO DE ARTES VISUAIS.....	22
SOBRE AS HABILIDADES E CONTEÚDOS PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS (OU “A PROVA DE FOGO”).....	27
CHEGANDO AOS FINALMENTES (OU “O QUE EU PENSO DEPOIS DE TUDO ISSO”).....	36
REFERÊNCIAS	38

COMEÇANDO DO COMEÇO

O presente trabalho inicia com memórias. Relato e relembro minha trajetória no curso de licenciatura em artes visuais, buscando encontrar temas e objetos que permaneceram em questão até o momento. Rumo à reta final do curso, procuro me aprofundar nos estudos da cultura visual, conceito que esteve presente, de certa forma, em todos os momentos do caminho. Logo, nada mais natural do que buscar traçar um histórico a respeito desse campo de estudo tão rico e cheio de potenciais a serem explorados.

Ao realizar a pesquisa em/sobre cultura visual, antigas inquietações são sanadas, enquanto novos questionamentos surgem, além de vislumbres de novas possibilidades de estudo e práticas de ensino. Partindo das problematizações da cultura visual da arte/educação, coloco em questão o ensino atual da arte/educação. Busco assim ampliá-lo e tomar o espaço das aulas para explorar seu grande potencial em fazer uma real diferença no desenvolvimento de estudantes, individual e coletivamente, abrindo espaço para a discussão de temas sensíveis. As aulas de arte precisam ocupar o espaço para ajudar educandos e alunos a crescerem, descobrirem seu potencial criativo e tornarem-se produtores ativos, ajudando-os no desenvolvimento da identidade própria e a agirem de maneira crítica na sociedade em que vivem.

No entanto, precisava delimitar meu tema de pesquisa. A cultura visual não engloba apenas o mundo visual em que vivemos, mas todos os sistemas de rede e interligações, que multiplicam o espaço real ao infinito. Deste modo, faço uma análise do currículo para o Ensino Fundamental – anos finais, que compreende o 6º ao 9º anos. Surpreendo-me (no sentido de ir ao encontro de um sucesso inesperado) ao ler, na apresentação do currículo, pensamentos sobre a educação concomitantes à pesquisa em curso. Passo então a englobar mais um ponto de vista para a minha análise do currículo em si, que expõe habilidades e conteúdos de ensino.

Encontro desafios ao perceber a falta de conexão entre as ideias para o desenvolvimento dos estudantes de Ensino Fundamental e o currículo resultante de artes visuais. Busco então traçar possíveis caminhos a serem percorridos. Mas toda essa pesquisa, no final, me mostrou que este é apenas o início. Portanto, concluo este trabalho projetando ideias para o futuro, almejando continuidades e cada vez mais experiências e estudos.

ENGATINHAMENTOS DE QUESTÕES A RESPEITO DA ARTE/EDUCAÇÃO (OU “COMO VIM PARAR AQUI?”)

Durante a minha trajetória no curso de Artes Plásticas, dirigi meus estudos e pesquisas para o Bacharelado, tendo optado pela dupla habilitação somente na segunda metade do curso. Foi apenas nos últimos semestres de Licenciatura que tive contato com problematizações que viriam a despertar e consolidar meu interesse pela arte/educação. Por conseguinte, minha pesquisa na área é bastante recente e foi impulsionada, principalmente, pelas disciplinas de Estágio Supervisionado em Artes Plásticas – ESAP; trabalhos com mediação no programa educativo do Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB e no Projeto Idas e Vindas da Universidade de Brasília - UnB e, de maneira pontual, o Seminário de Pesquisa Baseada nas Artes, que frequentei no início de 2011. Aqui busco narrar situações que semearam reflexões e questionamentos e me levaram à pesquisa sobre educação em Cultura Visual.

No início de 2010, em época de greve da UnB e logo após ter cursado a disciplina Projeto Interdisciplinar (que marca a segunda metade do curso, quando começamos a direcionar nossas pesquisas), trabalhei como mediadora em duas exposições no CCBB, ‘Anita Malfatti’ e ‘osgêmeos’. Antes de iniciar o trabalho em galeria, durante uma semana, tivemos aulas e discussões a respeito da mediação em espaços culturais. Pela primeira vez, tive contato com a metodologia de Ana Mae Barbosa e relatos de outros profissionais atuantes na área, assim como diferentes maneiras de planejar visitas e abordar as exposições. Discutimos sobre como uma das partes mais importantes do processo de mediação é o diálogo inicial com o público.

Até então, tudo era bastante teórico, e o aprendizado não aconteceu rapidamente. Inicialmente, costumava modificar pouco os percursos realizados dentro da exposição, me limitando a adaptar maneiras de abordagem e fala, e algumas tentativas de recorrer ao cotidiano para aproximar o espectador. No decorrer dos três meses de trabalho, pude compreender melhor a necessidade de buscar uma aproximação distinta para cada grupo, de forma que cada mediação poderia ser completamente diferente da anterior. Conhecer o público já se tornava o primeiro e principal passo para iniciar uma conversa e propor trajetos dentro da exposição. Foram esses três meses de experiência que me levaram a optar por também cursar licenciatura.

Após a decisão de mudança de curso para dupla habilitação, participei como ouvinte do Seminário de Pesquisa Baseada nas Artes, realizado pelo Laboratório de Pesquisa em Visualidades – LIGO e pelo Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB. Na época, buscava algum direcionamento tentar compreender melhor o que seria a arte/educação, a pesquisa na área, e o que poderia fazer dentro de um curso de Licenciatura, que geralmente não oferece grande espaço às matérias específicas para a formação de educadores e educadoras. Foi então, a partir da fala dos palestrantes no Seminário que comecei a pensar a respeito de um ensino de arte que não trabalhasse somente a obra de arte como objeto distante e precioso: uma maneira de pensar a arte/educação que parte do trabalho e do pensamento artístico para dar início a um processo de produção criativa que vá muito além de uma aprendizagem formal, servindo também para o desenvolvimento do indivíduo e a compreensão de seu espaço dentro do mundo. Esse foi um momento bastante esclarecedor e definitivo para estabelecer a maneira como passei a encarar as disciplinas do curso de licenciatura.

Seguido ao Seminário, iniciei a primeira das três disciplinas de ESAP, cuja proposta é a observação de um docente em sala de aula durante 20 horas. Logo no primeiro dia de estágio, acompanhei uma aula de fechamento sobre História da Arte Moderna e de introdução à Arte Contemporânea para o 9º ano. Além de registrar as ações e propostas da educadora, interessei-me muito pela forma como a discussão se dava entre os educandos. Após terminarem de ler o texto, a educadora perguntou como os estudantes definiriam determinados conceitos, dentre eles o “subjetivo”. Lembrando-se do Surrealismo, os estudantes sugeriram que o termo lembrava a forma como podemos nos identificar com uma obra de arte de maneira inexplicável pela razão, como se fosse subconsciente. A partir disso, começaram a relacionar tal acontecimento com o estudo das manchas de Rorschach¹, que levou à sugestão, por parte de um educando, de que artistas possivelmente sofriam de distúrbios mentais, ou, de acordo com outra estudante, de que seria possível identificar um psicopata pela maneira como desenha. Não tardou para que todos passassem a compartilhar histórias sobre psicopatas. A educadora, naquele momento, interveio, redirecionando a atenção para dar continuidade à discussão do texto.

Pela primeira vez, consegui visualizar vividamente as interligações de assuntos que aconteciam dentro da discussão e me dei conta de como funciona na prática o encadeamento de pensamentos em forma de rede. Nem todas as aulas observadas foram tão produtivas ou

¹ Manchas simétricas de tinta, utilizadas no teste de Rorschach em que o paciente responde às manchas com suas projeções.

merecem atenção especial, mas, ao reler meu relatório de estágio, percebo a recorrência de anotações a respeito de discussões entre os educandos, com poucas intervenções da educadora, e como eles buscavam entender e explicar imagens, termos e conceitos a partir de sua experiência pessoal e, notavelmente, extraescolar. Os estudantes utilizavam-se dessas experiências para construir argumentos acerca de temas complexos, recorrendo, especialmente, a filmes, propagandas, desenhos animados, músicas e até mesmo comida. Em minha conclusão para o relatório de Estágio, interroguei-me se não haveria maneira mais interessante de aproveitar todo esse conhecimento e direcioná-lo para uma aula de artes mais dinâmica e a par do mundo em que aqueles adolescentes viviam. Foi então que tive contato formalmente com o termo “cultura visual”, ao apresentar minhas experiências, dúvidas e curiosidades sobre o processo de Estágio no final da disciplina. A pesquisa da cultura visual, garantia a educadora, poderia responder a algumas inquietações a respeito de uma abordagem diferente do estudo e ensino da disciplina artes (plásticas) na educação básica.

Paralelamente, comecei a trabalhar como mediadora no programa *Idas e Vindas*, cuja proposta é divulgar os cursos do Instituto de Artes – *Ida nos campi* da UnB (Ceilândia, Planaltina e Gama). O departamento de artes plásticas propunha, então, a elaboração e montagem de uma exposição em cada um dos *campi*, acompanhada de programa educativo voltado para os estudantes universitários e, principalmente, para os estudantes das escolas de ensino básico de cada região. A exposição de fotografia ‘VIS FOTO’ reunia o trabalho de 10 artistas do DF, formandos e formados pela universidade, com o intuito de divulgar a produção artística do DF e aquela realizada ainda na universidade. Para o programa educativo, foi produzido um folder apresentando a proposta da exposição em si e de reflexão a respeito das obras expostas. O impresso também servia de apoio para os mediadores, com propostas que poderiam ser trabalhadas antes, durante e/ou depois da visita mediada.

Por conta da experiência prévia como mediadora, já compreendia que diferentes grupos requeriam diferentes formas de abordagem e conversação. O material educativo era especialmente adequado por permitir diversos caminhos a serem percorridos dentro da exposição. Portanto, quando os visitantes estavam muito curiosos a respeito da maneira como a fotografia era feita, a mediação costumava tender para o lado técnico da produção e a escolha dos artistas dava-se a partir de como a técnica poderia ajudá-los nas diferentes poéticas, sendo constante voltar para a mesma foto, conversando sobre as várias maneiras de pensar e fazer fotografia. Por outro lado, algumas mediações pendiam para uma abordagem

pela história da arte, desde o surgimento da fotografia aos movimentos artísticos que podiam ser relacionados aos trabalhos. Em muitos casos, havia perguntas a respeito da diferença entre a fotografia comum e a fotografia que era arte, abrindo uma interessante possibilidade de investigar as obras no espaço da exposição e dialogar sobre o porquê de elas estarem ali.

O espaço de exibição de obras de arte é um contexto em si, que exige daqueles que o adentram uma série de comportamentos específicos. Em uma galeria, seja dentro de um museu ou de um auditório de escola, é preciso fazer silêncio ou falar baixo, pede-se determinada seriedade por parte do público. Os educandos, então, por vezes não se sentiam muito confortáveis para conversar a respeito das obras, por medo, como eles colocavam, de ‘falar besteira e ser zoados pelos colegas’. Portanto, somente com uma aproximação diferente, é que conseguia abrir um diálogo mais interessante com eles.

Os diferentes campi também traziam diferentes contextos para o espaço expositivo. A primeira exposição foi montada no auditório do campus da Ceilândia, na época ainda localizado dentro do Centro de Ensino Médio 4. Durante os primeiros dias de trabalho, ainda não tínhamos ônibus para transporte, portanto utilizávamos o metrô, que possui uma estação ao lado da escola. O trajeto do metrô entre as estações ‘Rodoviária’ e ‘Guariroba’ sucede aproximadamente um terço no subterrâneo e dois na superfície. Então, durante uma das primeiras mediações, ao falar sobre enquadramento, não pude deixar de lembrar-me das janelas do metrô e da maneira como emolduravam diferentes paisagens. Em um momento específico, o trilho do metrô fica bastante elevado e só é possível ver um pedaço de céu.

Pois bem, quando mediava para uma turma de 8ª série/9º ano, conversávamos sobre o enquadramento e, após uma explicação teórica, alguns ainda tinham dificuldade de perceber tal conceito. Perguntei então se os estudantes tomavam o metrô com frequência e, diante das respostas afirmativas, pedi que se recordassem das janelas e das diferentes paisagens que podiam ver. Eles listavam vários momentos: a escuridão do túnel, um pequeno pedaço de mata, os prédios altos de Águas Claras, um pedaço de céu antes de chegar a Ceilândia. Consegui, dessa maneira, fazê-los compreender o que seria o enquadramento, mais ainda, notar e comentar como nossos olhares viam coisas diferentes nos que seria o mesmo objeto sempre (a paisagem que passava pelas janelas do metrô, as fotografias expostas, o próprio objeto da fotografia). Ao final do tempo programado, os estudantes falavam entusiasmados sobre como os fotógrafos passavam uma maneira muito própria de olhar o mundo, e ‘passavam esse olhar’ ao pensar, entre outros, no enquadramento.

Algumas percepções foram-se somando, desde a compreensão da necessidade de diferentes abordagens, à tentativa de relacionar conhecimentos prévios do público, à importância de perceber o contexto, de como as tentativas de aproximação com o cotidiano geravam diálogos mais abertos e interessantes. Após esse período, houve uma grande pausa decorrente de mais uma greve na universidade, o que rompeu uma possível continuidade de pesquisa em mediação dentro do Projeto.

Da experiência seguinte, em Estágio II – observação e regência, me recordo principalmente o convívio com estudantes do 6º ano, o acompanhamento de seus processos e a observação de suas (con)vivências e interações. Foi um período que ajudou a cimentar a necessidade de pesquisar a respeito de maneiras para aproveitar os referenciais visuais dos estudantes em sala de aula. Percebia que, ao obrigar os educandos a manterem-se numa estética pré-determinada em trabalhos práticos e, até certo ponto, teóricos, um enorme potencial era desperdiçado a cada aula, deixando educandos e educadores frustrados. Além disso, me deparar com tensões e problemas de convívio que antes não havia vivenciado mostrou-me o quão delicadas e, de certa forma difíceis, são as relações entre os educandos dentro do espaço escolar. Evidenciou-me que ainda precisava (e preciso) de muito mais experiência prática e teórica para compreender e ajudar na solução desses impasses. Renovou, portanto, meu desejo de aprofundar minha pesquisa como futura educadora.

Para a conclusão da disciplina de ESAP III, tive experiência de regência na Oficina Básica de Animação – Brinquedos Óticos, organizada e idealizada pela colega Juliana Rocha. O ponto mais importante da oficina foi o diálogo com as participantes, especialmente com nossa aluna mais nova, de 11 anos de idade. A geração dos anos 2000 goza de grande facilidade de acesso às novas tecnologias desde antes de nascerem. Sabem deslizar telas e jogar em aparelho *touchscreen*² antes mesmo de aprender a falar, apreendem as atualizações tecnológicas de maneira quase automática e compartilham com o mundo inteiro, literalmente, suas experiências. Em um contexto como este nada mais imprescindível do que saber como lidar e posicionar-se criticamente ao bombardeamento de informações e proliferação de imagens.

Paralelo ao planejamento e prática da oficina, efetuei uma pesquisa orientada pela educadora Rosana de Castro a respeito do encadeamento histórico que levou ao ensino da cultura visual, a partir da tese de mestrado de Carolina Carvalho Palma da Silva (2010). No entanto, pelo fato de a autora ser portuguesa, encontrei situações que nem sempre se aplicavam ao processo

² Tela sensível ao toque.

de construção da pesquisa em cultura visual no Brasil. Portanto, o presente texto busca, também, realocar a pesquisa a respeito do ensino em Cultura Visual a partir de pesquisadores, educadores e pensadores brasileiros.

A IMAGEM E A CULTURA VISUAL: UM BREVE HISTÓRICO (OU “VAMOS POR PARTES”)

A presente seção de revisão de literatura tem como principal orientação o texto “O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual” de Paulo Knauss (2006). O educador e historiador brasileiro acompanha, durante o texto, a trajetória da imagem e sua importância para a historiografia. Ora desprezada, mas recentemente legitimada como fonte histórica, a imagem enquanto objeto de pesquisa é de suma importância para a cultura visual. Perpassando a instituição e institucionalização da cultura visual, especialmente em âmbito norte-americano, também somos apresentados a diferentes e fluidos conceitos sobre a cultura visual, terminando com a aproximação da história da imagem com a história da arte (KNAUSS, 2006, p. 98).

Pois bem, a imagem foi capaz de alcançar os mais diversos grupos da sociedade desde muito antes do código escrito até a contemporaneidade. Ela dá ao ser humano um poder imenso de se comunicar através do tempo, espaço e culturas, expressando a diversidade e pluralidade da sociedade e do indivíduo humano (idem, p. 99). A informação que as imagens produzidas desde a pré-história nos trazem é extremamente valiosa para compreendermos os diversos aspectos da vida em sociedade, em suas múltiplas facetas e dimensões. Elas servem, melhor do que os registros escritos, para elucidar dinâmicas e contextos sociais das mais variadas épocas.

Portanto, é preciso reconhecer o poder em potencial da imagem, da produção artística, dentro das práticas sociais e culturais em que o ser humano se organiza, compreendendo sua potência como discurso relacionado à vida em sociedade (idem, p. 100). Na história da História, como coloca Knauss, desde o século XVII com os antiquários existiu o interesse por fontes outras além da escrita, em especial a da imagem. Dessa maneira, ao direcionar o estudo “não apenas à escrita histórica, mas aos diversos usos do passado no mundo social”, os antiquários reivindicavam “a validade da imagem como fonte histórica” (idem, p. 101). No entanto, o padrão aceito como fonte histórica desde a consagração da história científica no século XIX é o documento escrito, oficial, o que levou o trabalho dos antiquários a ser deixado de lado.

Como padrão de fonte objetiva de conhecimento, o documento escrito contribui para uma linearidade da historiografia centrada em determinados personagens e personalidades,

desprezando inúmeros aspectos das sociedades. Esses registros, sob os olhos da crítica contemporânea, já não se mostram como fontes objetivas e puras. Pelo contrário, reforçam o pensamento de que haveria “esforço de antigas gerações de legar uma certa ideia de seu tempo e de sua sociedade às gerações futuras” (idem, p. 102). Portanto, a historiografia contemporânea revisa suas fontes e definições e, aliada a outros estudos sociais e de humanidades, passa a abranger, entre outros, a imagem como importante fonte de pesquisa.

Ao realocar a importância da imagem para o topo e associar diferentes campos disciplinares de pesquisa, temos o surgimento da investigação da cultura visual (idem, p. 102), também nomeado “estudos visuais”. Tal campo de conhecimento vem tomando forma concreta e institucional apenas desde a década de 1990, sendo a primeira iniciativa uma colaboração entre os departamentos de história da arte e de literatura comparada da Universidade de Rochester, nos Estados Unidos (idem, p. 102). No decorrer da ampliação institucional e de mais pesquisadores interessados na área, outras interligações disciplinares com a história da arte foram acontecendo. As discussões e iniciativas de ensino, em grande parte, circulavam em torno do pensamento crítico em relação à imagem, especialmente sua produção, tecnologia, circulação, significado e papel no mundo predominantemente visual em que vivemos. A partir desse ponto de vista, é possível relacionar múltiplas disciplinas, enfoques e deslocamentos.

Apesar de já existirem publicações a respeito, foi especialmente a partir do final dos anos 1990 que o campo de estudo da Cultura Visual como objeto firmou-se com um crescente número de publicações acadêmicas específicas, de revistas a antologias, e, notadamente, com a formação de uma rede de fóruns de discussão e revistas eletrônicas na internet. A obra *Visual Studies*³, de James Elkins, publicada em 2003 é importante referência, principalmente por sua postura crítica e defesa de um aprofundamento reflexivo e posicionamento dentro da área. Knauss coloca que a leitura de *Visual Studies* pode ser interpretada como a demarcação de seu autor como defensor de “novas questões e enfoques para a renovação da história da arte” (2006, p. 105). Além disso, Knauss dá ênfase ao quadro de evolução e institucionalização dos estudos visuais apresentado no primeiro capítulo do livro de Elkins, que traça uma trajetória desde os estudos culturais desenvolvidos na Inglaterra nos anos 1960, à diversidade de publicações, experiências e posicionamentos dentro desse campo recente de estudo. O livro de Elkins foi uma importante crítica à maneira como livros e antologias a

³ Estudos Visuais

respeito da cultura visual muitas vezes careciam de reflexão aprofundada, contribuindo para a sensação difusa que o conceito trazia.

Outra importante referência é o livro *Visual culture: the study of visual after the cultural turn*⁴, de Margaret Dikovitskaya. O trabalho da autora procura demarcar o campo da cultura visual desde o seu surgimento no encontro da história da arte com os estudos culturais, gerando questões e objeto específicos, que resultarão em metodologias e reflexões próprias, além da identificação de referências teóricas básicas, a “construção do conceito de cultura visual” e, a partir dela, o foco na “análise da imagem visual como elemento dos processos de produção de sentido em contextos culturais” (idem, p.106). A visualidade, portanto, é ponto comum de questionamentos, e abre novas possibilidades de estudo que vão além do que a história da arte possibilita por si, fazendo interligações disciplinares e produzindo um novo campo de conhecimento.

Para uma definição de cultura visual, é preciso começar a partir de uma visão aérea e abrangente de um labirinto de definições e discordâncias entre diferentes escolas de pensamentos e orientações de trabalho. De maneira geral, o conceito de cultura visual gira em torno da imagem e das representações visuais, dentro de um mundo que demanda cada vez mais produção, proliferação e consumo. A imagem passa a exigir, então, novas discussões, abordagens e complexidades por parte da área de humanidades, o que levou a W.J.T. Mitchell a cunhar o termo *pictorial turn*⁵ nos anos 1990 (idem, p. 106). A experiência e a maneira de ver também requerem mudança e uma maneira própria de análise, como coloca Martin Jay seguindo o pensamento de Mitchell. No entanto, o *pictorial turn* vem a ser substituído pelo *visual turn*⁶, “para acentuar o visual e a visualização” (idem, p. 107). Um importante aspecto da visão a partir de então é que ela é contextualizada, não universal, além de ser necessário levar suas especificidades em consideração: a imagem fala e é entendida de diferentes maneiras em diferentes contextos por diferentes grupos ou indivíduos.

Partindo dessa orientação de contextos, nota-se que os estudos culturais oferecem mais possibilidades de referências para o estudo da cultura visual do que a história da arte por si só. O questionamento e o estudo a respeito da cultura passou a figurar nas pesquisas das ciências sociais desde a década de 1980. É então que surge uma terceira virada, proposta por

⁴ Cultura visual: o estudo do visual após a virada cultural.

⁵ Virada pictórica.

⁶ Virada visual.

Dikovitskaya: o *cultural turn*⁷. A cultura ganhou espaço nas considerações a respeito de seu papel e impacto na esfera social, independentemente da política ou economia, abrindo espaço para discussões a respeito de conhecimento e poder (KNAUSS, 2006, p. 107). A cultura como objeto de estudo e de enfoque possibilitou o subsequente desdobramento da cultura visual como campo de estudo.

Ora, se a imagem e a visão individual e contextualizada torna-se importante ponto de partida para a cultura visual, e vivemos em um mundo que se modifica rapidamente, é preciso então compreender que esse campo de estudo e pesquisa também se transforma continuamente. As imagens afetam olhares, que afetam imagens, que geram perguntas, que geram ondulações contínuas de investigação. Fernando Hernandez, em artigo para o livro *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação* sugere tomar “os estudos da cultura visual como uma metodologia viva (*living methodology*)” (2013, p. 78), que demanda abertura dos pesquisadores para responder às constantes mudanças que a imagem e seus contextos sofrem.

Portanto, é mais do que saudável que um campo de estudo tão recente esteja em constante debate a respeito de suas demarcações conceituais, que só têm a crescer a partir de ciclos de debates, críticas e reformulações. Há espaço para questionar o objeto, as delimitações e conceitos, sem chegar ainda a um consenso. E talvez jamais chegue a um consenso, pois este pode ser o fim. “Decorre disso um debate sobre a demarcação dos estudos visuais como novo campo disciplinar, mas cuja marca é seu caráter interdisciplinar” (KNAUSS, 2006, p. 110). Partindo-se da imagem, o encadeamento em rede é infinito.

Enfim, não é difícil perder-se na imensidão de conceitos e teorizações a respeito da imagem. Inclusive, uma questão que não foi tocada até o momento é a da própria arte. Afinal, qual o lugar da arte dentro da cultura visual? Há muitos estudos de cultura visual, especialmente antes da institucionalização da área, que sequer abrangem o estudo da arte. Por outro lado, é quase impossível pensar a cultura visual no campo da história e ignorar a obra de arte, principal fonte de imagem durante muitos séculos. Mais ainda, não levar em conta as influências mútuas entre obra de arte e sociedade, que construíram e estabeleceram culturalmente o olhar, que por sua vez gerava referência para a as produções visuais, num

⁷ Virada cultural.

ciclo de retroalimentação⁸. Nesse caso, o estudo da cultura visual gira em torno das interrogações da obra de arte em determinados contextos (sociais, históricos, espaciais).

Por outro lado, verificamos que há uma forte tendência a despir a produção artística da aura que insiste em perdurar até os tempos atuais. Dessa maneira, a obra de arte passa a ter o mesmo status de todas as outras imagens que circulam no mundo, especialmente quando o estudo da cultura visual é direcionado para o universo imagético contemporâneo. O rompimento com o valor e a qualificação da obra de arte leva a repensá-los como construtos sociais, culturalmente contextualizados. Dessa forma, pode-se refletir tanto a respeito de “todas as imagens sem distinções qualitativas entre elas” quanto de “todas as imagens cujo valor cultural de distinção foi ou está sendo estabelecido, com o pressuposto de que o critério estético não deve existir fora de um contexto histórico específico” (KNAUSS, 2006, p. 112). É possível, então, repensar a história tradicional da arte como estudo da história baseada na imagem. Dessa forma, pode-se romper com arraigadas dicotomias (arte erudita e arte popular, arte e artesanato, arte maior e arte menor), possibilitando toda uma nova gama de questionamentos a serem investigados. A cultura visual, portanto, permite novas problematizações das questões da história da arte e da própria arte, ampliando objetos de estudos ao mesmo tempo em que redefine conceitos e propõe novos desafios.

E A RESPEITO DA CONTEXTUALIZAÇÃO DA CULTURA VISUAL NA ARTE/EDUCAÇÃO...

Todo esse percurso dos estudos da cultura visual, em determinado momento, também provocou o interesse de pesquisadores da arte/educação. Não é de hoje que o ensino da arte é questionado e problematizado por profissionais atuantes. Assim sendo, um dos grandes desafios atuais em relação à cultura visual refere-se ao ensino das artes visuais. A problematização do estudo do objeto de arte e da história da arte, inevitavelmente, precisará ser pensada no âmbito da educação. Especialmente quando há o deslocamento do campo da história da arte para a história das imagens, a estrutura como um todo precisa mudar. São muitos os pesquisadores que refletem a respeito da mudança da arte/educação para a educação

⁸ BAXANDALL (*period eye*, “olhar de época”) e ALPERS (estudo direcionado para a construção da cultura visual holandesa).

da cultura visual. Para os fins deste trabalho, no entanto, situarei aqueles que estão inseridos dentro do contexto brasileiro. Mesmo delimitando a fonte de pesquisa, ainda é preciso apontar que os autores seguem trajetórias distintas, compreendendo as próprias experiências para narrar vivências, contextos, e posicionarem-se criticamente à necessidade de mudança e aperfeiçoamento da prática do ensino.

Raimundo Martins e Irene Tourinho colocam o campo da cultura visual como importante orientador para a reflexão a respeito da compreensão do mundo por meio da visualidade. Ao organizarem o livro *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa* (2011), ambos convidam pesquisadores em cultura visual e arte/educação a pensar sobre suas próprias experiências e trajetórias de pesquisa e ensino. A forma como compreendemos e construímos, de maneira bastante pessoal, conhecimentos e identidades dentro de nossos próprios contextos e localidades é um dos fatores em comum entre os autores que contribuem para o livro. Ao compreender que “o mundo não é finito e as experiências não são acabadas” (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 07), os pesquisadores partem de suas vivências próprias para cruzar ideias, questionar paradigmas, apontar aquilo que precisam mudar ou transformar e conceber caminhos possíveis de serem percorridos.

Em um mundo cada vez mais dinâmico e complexo, é preciso traçar novas maneiras de compreender nossa relação dentro de um espaço que se reconfigura constantemente e o impacto da geração infinita de imagens na nossa percepção. Logo, a cultura visual abarca, além das imagens por/em si, os “os modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os objetos visuais são usados e entendidos” (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 53). O campo permite pensar de maneira crítica os resultados de estarmos cada vez mais imersos num turbilhão de imagens carregadas de significados, que influenciam, marcam e permanecem em nosso consciente e inconsciente desde muito cedo.

As artes visuais são importante objeto de estudo dentro do campo da cultura visual, relacionando-se intensamente com vários outros conteúdos, incluindo, mas não limitando a, o *design*, a publicidade e propaganda, a moda, a decoração, o cinema, os desenhos animados, as telenovelas, as redes sociais, os jogos, os artesanatos, as embalagens, os *gadgets*⁹. Se por um lado a arte influencia e/ou serve de base para outras produções visuais, com a utilização de ícones e maneiras de pensar a estética, as outras mídias passam a trocar e mesmo entrelaçar-se com as produções artísticas. Uma das implicações dessa mudança é:

⁹ Dispositivos eletrônicos.

A liberdade com que essas visualidades misturam materiais, processos de criação, referenciais visuais, conhecimentos, formas de representação e de mediação, conectando e miscigenando culturas, pessoas, práticas de pesquisa e de ensino, além de alterar/apagar fronteiras entre áreas de conhecimento anteriormente bem definidas (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 54).

Com tantas transformações, é preciso também refletir a arte/educação, a maneira como conceitos e interpretações são ensinados e de que forma o ensino sobre as artes visuais pela ótica da cultura visual pode construir novas formas de perceber nosso processo próprio de ver o mundo, interpretando e relacionando sentidos às visualidades.

Esse processo individual de ver o mundo não é livre de contexto e cultura. Muito pelo contrário: é constantemente predisposto e reconfigurado pela história geral e pessoal, pelo curso da cultura e pelos contextos que a direcionam, influenciam e transformam (MARTINS e TOURINHO, 2011, p. 54). Partindo de trajetórias individuais, construímos referenciais recorrendo a uma série de informações, valores e vivências, que serão utilizados para buscar sentido naquilo que visualizamos. Portanto, quando jovens e em fase de formação de identidade, é importante que haja espaço para refletir sobre a implicação da intensa influência que sofremos desse bombardeamento de imagens repletas de valores e ideologias em nosso cotidiano. Assim, o educador precisa refletir a respeito de seu próprio modo de ver e configurar o mundo, além de atualizar, agregar e/ou modificar teorias e práticas de referência. A educação da cultura visual seria, dessa forma, o fluxo natural para o qual a arte/educação corre ao reconhecer a transformação constante que o mundo contemporâneo sofre e demanda daqueles que o vivenciam.

Repensar a arte/educação a partir das próprias experiências não é recente. Especialmente desde os estudos de Paulo Freire, educadores/pesquisadores chegam à consciência da limitação das práticas correntes do ensino e do ensino específico das artes visuais, suas teorias e métodos, e, especialmente, o quão arraigadas no objeto de arte tais práticas se encontram. Dias (2011) discorre a respeito da falta de comprometimento do ensino das artes em desenvolver “estratégias, métodos ou modelos interpretativos que reflitam, explorem e valorizem o sujeito como um elemento fundamental para a compreensão do contexto e posicionamento da visão do expectador” (p. 60), além da carência de entrecruzamentos que contribuam para realocar o foco da arte/educação do objeto para o sujeito e refletir a respeito da experiência do ver.

Portanto, ao desvencilhar-se da pesquisa e do ensino circunscritos ao objeto de arte e passar a compreender o sujeito em seu contexto/cotidiano, subjetividade e sensibilidade, a

arte/educação é compelida a abordar temáticas centrais à vida desse sujeito. Ao englobar novas questões é preciso então “desenvolver novas abordagens analíticas sobre os modos de ver”, que se configura no “desafio crucial para (...) a arte/educação contemporânea” (DIAS, 2011, p. 61). Desafio, especialmente, ao considerar que referenciais teóricos consistentes na área da educação da cultura visual são bastante recentes, com publicações nos EUA e Canadá desde 2002 e, no Brasil, 2005 (idem, p. 61). A fluidez do campo de estudo da cultura visual engendra discordâncias também a respeito da educação da cultura visual, mas concorda com a necessidade de ampliação de perspectivas no currículo de arte/educação e da educação como um todo.

A partir da noção de que a cultura visual faz parte da constituição de contextos socioculturais e históricos, assumindo o conhecimento como parte dessa construção, é possível caminhar em direção a uma consciência crítica em relação às visualidades que nos são constantemente apresentadas. Mais do que isso, educadores precisam compreender a agir a partir de um posicionamento crítico em relação o domínio do visual em nossas vidas cotidianas (DIAS, 2013, p. 118). A educação da cultura visual, então, conduz primariamente ao diálogo para a compreensão crítica do mundo, dirigindo “a ações assentadas para resistir processos de superioridades, hegemonias e dominação nas nossas vidas diárias” (DIAS, 2011, p. 62). A passividade da experiência visual é rejeitada e busca ir além: tornar o consumidor de imagens em produtor de cultura.

No entanto, a situação atual da arte/educação, não apenas no Brasil, é bastante acomodada no preceito Moderno de descolar a obra de arte de valores subjetivos. Essa abordagem do objeto de arte com valores inerentes e independentes contribui para o estreitamento de conteúdo na arte/educação, muitas vezes deixando de lado a possibilidade de construção de pensamento crítico por parte dos estudantes e permitindo certa posição cômoda por parte dos educadores. Por outro lado, ao abrir espaço para as mudanças necessárias que a educação da cultura visual propõe, muitos educadores passam a protagonizar uma mudança de paradigma. São sujeitos ativos na pesquisa e no desenvolvimento de “novas práticas que provocam o deslocamento de noções rígidas de recepção/produção de imagens, epistemologia, poder, identidade, subjetividade, agência e entendimento do cotidiano” (DIAS, 2011, p.63). E isso não apenas no espaço da formação básica, mas dentro do ambiente de formação de novos pesquisadores e docentes, trazendo desafios também para o currículo do ensino superior da arte/educação.

De maneira geral, o ensino da cultura visual busca estabelecer diálogos para que o educador possa compreender o contexto sociocultural de seus educandos de forma a realocar o objeto e a história da arte, abrir espaço para as construções socioculturais constantemente apagadas da história da arte ocidental e construir novas maneiras de ver e se relacionar com as imagens cotidianas, possibilitando novas construções de significado. O ensino das artes visuais atualmente peca ao não levar em consideração a movimentação retroativa de investigação e produção de imagens. De forma que, para um ensino da cultura visual, é de extrema importância a reflexão por parte do educador, pois será ele/ela quem mediará o diálogo, estabelecerá um ambiente seguro e propício para que educandos possam explorar as possibilidades que o ensino da cultura visual tem a oferecer.

A PROPOSTA (OU “AFINAL, QUAL A FINALIDADE DISSO AQUI?”)

Vimos que a cultura visual abre espaço para novas formatações e perturbações da história da arte e seu objeto de estudo. Ao colocar em foco a importância da experiência visual de um sujeito em seu contexto próprio, descolando a obra de supostos valores inerentes e compreendendo que tais valores são construtos sociais, abre-se novos espaços para processos de subjetividades e de produção cultural. Esses espaços são “privilegiado[s] para a aprendizagem de estudos sociais” (DIAS, 2011, p. 64), especialmente no que concerne “os temas que se relacionam à diversidade na sociedade, cultura e identidade” e que “estão incorporados nas práticas artísticas” (idem). Ao traçar e relacionar esses temas para o estabelecimento de diálogos entre espectador e imagem, também se contribui para a construção e a reflexão crítica de identidades.

Sobre contextos e identidades, é preciso ponderar sobre questões por muito tempo deixadas de lado na arte/educação por conta de determinada agenda de disseminação de moralidade pela educação escolar. Desde o começo do século XIX com a inserção da arte/educação nas universidades americanas aos dias de hoje, vemos que ainda existem fortes discursos moralistas no currículo que norteia os conteúdos e a prática do arte/educador (idem, p. 74). A educação da cultura visual coloca em xeque essa orientação ao trazer a necessidade de nos conectarmos com as questões sociais dos contextos em que vivemos, especialmente ao englobar estudos sociais e multiculturais. Arte/educadores precisam trazer à superfície discursos antes invisíveis, como questões de gênero, sexualidade, raça, classe e diferentes culturas.

Vemos que tais assuntos encontram muita resistência, especialmente por serem perigosos ao discurso normativo em que a educação e as escolas se pautam e que as aulas de arte ajudam a legitimar. O ambiente escolar poderia ser considerado uma primeira exposição à vida social a qual as crianças têm acesso, de forma que é na escola que, de maneira efetiva, muitos se deparam com o que a sociedade impõe como normal e, conseqüentemente, com tudo aquilo considerado não-normativo (MISKOLCI, 2012, p. 37). Aqueles que não se enquadram, portanto, correm risco de entrar em um processo violento de tornarem-se invisíveis ou abjetos. É preciso que os educadores passem a se questionar a respeito do espaço em que trabalham, das normas e morais que regem as relações, do material didático, das discussões propostas.

Ainda há espaço para falarmos sobre a reflexão profunda a respeito desse espaço escolar normativo. Isso porque, na prática, leva-se muito tempo para que haja efetiva mudança no comportamento dos educadores e educadoras. Educandos vêm e vão, mas os educadores que ficam precisam mudar, atualizarem-se e perceberem seus papéis. Por exemplo, sobre a presença majoritária das arte/educadoras como pesquisadoras, “que falham ao não reconhecerem que, no contexto absoluto da arte/educação, ela é uma instituição ‘projetada por mulheres, implementada por mulheres e para mulheres’” (MATHEWS, 2004, p. 285 *apud* DIAS, 2011, p. 78). Ou seja, enquanto a disciplina de artes visuais permanece focada em uma história da arte que apenas valoriza seus grandes artistas – a maioria homens, a arte/educação é de domínio de mulheres. Existe então uma enorme incongruência em permanecer dentro de um enquadramento da história da arte que insiste em manter o foco em grandes personagens e personalidades do mundo da arte (notadamente artistas, críticos e mecenas homens e de posição privilegiada) e que oferece pouco espaço para a diversidade.

Afinal, depois de tantos conceitos, procuro tentar uma aplicação prática. Partirei, portanto, para a análise do atual currículo para a educação básica do Distrito Federal – DF nas redes públicas, especificamente os anos finais do Ensino Fundamental, que compreendem do 6º ao 9º anos (ANEXO 01). Estudar o currículo não se limita estudar seus conteúdos e habilidades listados para orientar as aulas. Questiono qual foi o caminho percorrido até chegar ao presente resultado, e a própria apresentação do currículo é imensamente valiosa para perceber quais foram os pensamentos e direcionamentos por trás dessa construção.

O CURRÍCULO DA REDE PÚBLICA DO DF PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – A ANÁLISE

Primeiramente, vamos tratar de maneira simples e breve a respeito da construção de um currículo para o ensino da rede pública. Para tanto sempre recorreremos à Lei de Diretrizes e Bases – LDB de 1999. Na citada lei, encontramos uma série de conhecimentos em comum que todas as escolas da educação básica brasileira devem ensinar, conhecidos como Base Nacional Comum. Outro importante documento refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Ensino Fundamental, organizado pelo Ministério da Educação. Procurou-se estabelecer não somente os conhecimentos tradicionais do ensino, mas também

aqueles considerados essenciais à formação do indivíduo para o mundo contemporâneo. Conscientes de que vivemos em um país de proporções continentais, compreende-se que cada um dos estados e o DF tenham suas particularidades e demandas específicas. Portanto, para supri-las, o currículo também deve possuir uma parte diversificada, de forma a compor um currículo ativo, que compreenda diferentes contextos e conteúdos atualizados. Considerando a educação básica como essencial à formação do cidadão, por lei, o ensino deve assim alcançar a todos de maneira pública e gratuita a partir dos seis anos de idade.

O atual currículo para os anos finais do Ensino Fundamental para as escolas públicas do DF disponível no *site*¹⁰ da Secretaria de Educação do DF coloca-se como experimental¹¹. Teve sua elaboração iniciada no ano de 2008 e somente entrou em vigor em 2010, com prazo de duração de três anos. Antes de listar habilidades e conteúdos curriculares, apresenta uma série de considerações interessantes a respeito de sua formulação, apontando as diretrizes legais como fundação e, especificamente para o currículo do DF, os alicerces que lhe fornecem sustentação.

Tais alicerces estruturantes do currículo da Educação Básica do DF são: o cuidar e o educar, a diversidade e o letramento. Cuidar é acompanhar o crescimento físico, mental, emocional e coletivo do educando, compreendendo seu contexto e sua história. É uma parte sensível do trabalho de um educador, pois se trata de acompanhar o desenvolvimento de um ser humano, um indivíduo único e diverso. Assim, torna-se de suma importância perceber a realidade em que esses sujeitos estão inseridos, suas capacidades e potenciais, assim como a fase que vivenciam. De forma que o cuidar é essencial para o educar, pois a partir da percepção do crescimento desse educando pode-se atuar de maneira muito mais proveitosa e efetiva em sua aprendizagem. Educar é também proporcionar situações que estimulem o aprender e a construção/reconstrução do conhecimento, ajudando o indivíduo a compreender-se e estabelecer-se dentro de seu contexto.

Essa percepção do cuidar e educar, de acordo com o currículo, deve valer para todas as etapas da Educação Básica, pois mostra a necessidade de um ensino ativo, que se permite modificar e atualizar de acordo com as demandas de aprendizagem e desenvolvimento do educando. E tais demandas ajudam a compreender a diversidade dos sujeitos enquanto indivíduos e enquanto parte de um coletivo. Ao apontar a diversidade como um de seus principais eixos

¹⁰ Sítio virtual.

¹¹ O Currículo pode ser encontrado em anexo.

norteadores, o currículo para a Educação Básica do DF abre uma série de oportunidades a serem trabalhadas em ambientes escolares, partindo do indivíduo e expandindo-se à comunidade escolar como um todo. Pois tratar de diversidades é um exercício para a vida inteira.

A apresentação do currículo é bastante motivadora, tanto pessoalmente quanto para esta pesquisa, especialmente por conta de seu posicionamento em relação à diversidade. Pois, a partir desse eixo estruturante, há efetivamente espaço para trabalhar questões socioculturais por muito tempo deixadas de lado no ambiente escolar. A apresentação do currículo vai além e nomeia algumas dessas questões, inclusive já previamente citadas durante a pesquisa, como “relações de gênero, étnico-raciais, de orientação sexual e para as pessoas com deficiências”. E mais, coloca como essencial para o educar, a percepção e concepção das diferenças de forma a compreender e desconstruir preconceitos e ações discriminatórias. Entende-se que o respeito é dever e direito de todos, especialmente em uma parte da vida tão tumultuada na qual os educandos estão sofrendo constantes mudanças, desenvolvendo suas personalidades e maneiras próprias de vivenciar e relacionarem-se com as pessoas e o mundo em que vivem.

Perceber a diversidade também significa perceber padrões culturais instituídos e internalizados como “corretos”, que apontam o “normal” em detrimento do “anormal” e do “errado”. Dessa forma, a idealização do currículo da Educação Básica do DF também coloca como essencial para a comunidade escolar o entendimento, o questionamento e a superação do etnocentrismo. O etnocentrismo sustenta-se a partir de um ponto de vista específico que designa posições de poder, hierarquizando características e colocando a diferença como negativa, de forma a gerar preconceitos e estereótipos. É importante notar que tais estereótipos podem estar tão internalizados que são perpetuados tanto por educandos quanto por educadores e profissionais da educação. Portanto, é essencial para a compreensão da diversidade a identificação e a desconstrução do etnocentrismo em todo o contexto escolar.

Um currículo que estimula tratar de questões tão sensíveis ao ser humano também instiga a refletir sobre o papel das disciplinas e de que maneira elas irão atuar para abranger diversidades em suas aulas. Especialmente no que concerne ao ensino de artes visuais, seria um enorme desperdício não utilizar seu espaço para estimular a discussão sobre as temáticas da diversidade. Inclusive, compreender que a história da arte precisa ser discutida a partir de diferentes pontos de vista, de forma a contribuir para a desconstrução do etnocentrismo. Quando é inserida, por lei, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no

currículo, é preciso ter muito clara a noção de que não podemos nos deixar levar por uma visão etnocêntrica, no caso o ponto de vista dos conquistadores, sobre culturas tão ricas e multifacetadas.

Apesar de, na teoria, o trabalho com a diversidade ser instigante e parecer abrir muitas possibilidades de ensino e aprendizagem, é preciso muito cuidado. Na prática, o ambiente escolar, como já discorrido anteriormente, está fortemente influenciado por normas e convenções sociais que impõem um padrão de normalidade, de enquadramento (MISKOLCI, 2012). A diversidade, após o filtro político e social, pode acabar traduzida “na linguagem da tolerância” (idem, p. 46), ou seja, ao invés de reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças, “a retórica da diversidade parece buscar manter intocada a cultura dominante (idem, p. 47). De forma que, se educadores não estiverem atentos à propagação de tais demandas de adequação à normalidade, correm um sério risco de tratar a diversidade como algo a se conviver, tolerar, sem que permita que haja espaço para a real mudança a partir das diferenças.¹²

Por fim, o quarto eixo estruturante do currículo é o letramento, importante componente para a vida dos educandos dentro e fora da escola. De acordo com a apresentação do currículo, o letramento parte da identificação de códigos e símbolos que utilizamos principalmente para a comunicação. Além da oralidade, aprender a ler e a escrever possibilita um indivíduo a agir de maneira ativa em sua realidade, tanto pessoalmente quanto coletivamente. O letramento está estritamente ligado a práticas socioculturais, inclusive no que diz respeito a disparidades. O ensino básico público e gratuito atua diretamente na diminuição das diferenças sociais ao equipar a todos com uma base sólida para se expressar e entender o mundo e suas demandas. Para tanto, o letramento não pode ser reduzido à leitura e escrita nas aulas de português: cada disciplina mostrará maneiras diferentes de compreensão e leitura. Como o currículo exemplifica, em geografia pode-se trabalhar com cartografia, em matemática, com gráficos e tabelas.

¹² Miskolci faz, em seu texto, uma efetiva diferenciação entre a “retórica da diversidade” e o “aprendizado pelas diferenças”, posicionando-se contra a primeira e a favor do último. Para este trabalho, optei por não me aprofundar nesta questão, especialmente porque Miskolci constrói seu texto a partir da Teoria Queer, e para fins desta monografia gostaria de focar na cultura visual por si só. Tomei a liberdade, no entanto, de utilizar suas problematizações em relação ao discurso de “tolerância à diversidade” como apoio para a minha crítica. Em minha curta experiência, notei que educadores ainda estão presos à tal política da tolerância, da propagação do convívio sem a real aceitação das diferenças. Penso que isso precisa mudar e que o currículo deve frisar a obrigação de educadores a posicionarem-se de maneira crítica em relação à diversidade e à maneira como ela deve ser tratada, para assim não continuar mantendo as diferenças subjugadas em prol da hegemonia da normalidade.

Estender o entendimento de letramento para outras disciplinas é de grande importância para conceber que um dos importantes papéis das aulas de artes visuais é o ensino da linguagem visual. Como vimos, a imagem tem, desde muito, um enorme potencial de comunicação, tão importante quanto o da prática escrita e oral. Porém, a partir da virada do século XXI, o visual tomou conta das nossas vidas, exercendo enorme poder sobre nosso cotidiano. Hoje, é impossível ignorar a rede mundial de computadores, os sites de relacionamentos, os *blogs*¹³ e os *links*¹⁴ que se expandem como uma teia de aranha infinita. É preciso, portanto, compreender tal condição para agir de acordo (DIAS, 2013, p. 118). Mais ainda, é preciso utilizar o espaço das aulas de artes visuais para possibilitar ao educando um letramento em visualidades, de forma que eles e elas possam compreender e posicionarem-se de maneira crítica ao ver, olhar e compartilhar imagens, de forma a tornarem-se produtores conscientes e (cri)ativos.

Por fim, todos esses eixos ajudam a guiar um currículo que possa ajudar os educandos a desenvolverem competências e habilidades a partir de conteúdos referenciais. Conteúdos esses que também darão suporte para que o indivíduo em formação possa experienciar e agir em situações reais de forma ativa. Todos esses processos ajudam que os educandos tornem-se cidadãos conscientes de sua história e seu contexto, compreendendo como operar em um mundo em constante atualização, procurando solucionar problemas de maneira criativa, assim como construir e assumir autonomia intelectual, emocional e social. O currículo da educação básica do DF, portanto, apresenta sua intenção de formar indivíduos conscientes de si e da realidade a sua volta, com capacidade de interpretar, selecionar e organizar informações de forma a atuar de maneira efetiva em situações-problema.

JÁ A CONCEPÇÃO PARA O CURRÍCULO ESPECÍFICO DE ARTES VISUAIS...

Inicialmente, encontramos considerações sobre a formulação do currículo de artes visuais para os anos finais do Ensino Fundamental. A princípio, percorrerei resumidamente tais considerações, procurando seguidamente analisá-las de maneira crítica. Para tanto, utilizo como apoio toda a pesquisa realizada sobre cultura visual e educação da cultura visual. Além

¹³ Diários virtuais.

¹⁴ Ligações, conexões virtuais.

desta, considerando que parte importante do conteúdo e das referências para a construção do currículo provém dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para o Ensino Fundamental, também conto como referência um livro de análise das propostas dos PCN para Artes Visuais, organizado pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes da Universidade (PENNA, 2001). Finalizo, enfim, ao abordar e analisar criticamente os componentes curriculares listados entre habilidades e conteúdos.

Pois bem, iniciamos as considerações com o título para a seção prévia à listagem de Habilidades e Conteúdos para o ensino de artes visuais: “Arte”. Somos informados que o currículo para a Rede Pública do DF fundamenta-se, para o ensino da arte, nas orientações do Ministério da Educação, os PCN, a partir de uma ideia humanizadora do processo de ensino. Considerando o “pensamento visual” e o “pensamento divergente” caracterizadores da “arte”, coloca-se que a presença do ensino da arte é fundamental para “o desenvolvimento no indivíduo, da percepção e da imaginação criativa, para que este possa captar a realidade e ter a capacidade de modificá-la”. Para tanto, é papel do/a professor/a, antes de tudo, compreender sua turma individual e coletivamente para que possa traçar um planejamento efetivo.

Também é salientada, contínuas vezes, a importância da arte para a interação do/a estudante com o mundo, de forma a possibilitar a construção de um olhar diferente sobre realidade em que ele/a vive. É pela expressão artística que “o adolescente se projeta, fazendo a composição, a construção e a revelação de suas histórias” e mais: “ele cria em torno de si um ambiente lúdico”. As experiências individuais podem ser compreendidas de maneira mais sensível a partir de uma arte/educação que propicie o desenvolvimento de “sensibilidade, percepção, imaginação, tanto através de formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer por si só, as mais variadas formas de produções artísticas desenvolvidas em diferentes culturas”. Para tanto, é papel dos/as professores/as procurar estabelecer um contato próximo entre obras de arte e estudantes.

Por fim, são apontados três eixos norteadores para fundamentar e direcionar o ensino da arte: a produção, a fruição e a reflexão. Os pressupostos são então definidos da seguinte maneira:

A **produção**: refere-se ao fazer artístico como desenvolvimento de potencialidades como a percepção, a reflexão, a sensibilidade, a imaginação, a intuição, a curiosidade e a flexibilidade, utilizando-se para isso de recursos pessoais, Habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, da relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho artístico.

A **fruição**: utilizar informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa.

A **reflexão**: refere-se à experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas como dos/das próprios/as estudantes .

Tais eixos devem servir de guias para direcionar o “trabalho de artes”, com a finalidade de apresentar ao/à estudante as diversas modalidades da arte, como música, artes visuais, dança e teatro. Possibilitar esse contato significa abrir oportunidades para a produção, apreciação e reflexão sobre a arte “como produto da história e fator do desenvolvimento cultural” . E é assim que se encerram as considerações sobre “Arte”.

Observo, em primeiro lugar, o título: “Arte”. A princípio, poderíamos pensar que as considerações nos informariam sobre o ensino da arte de maneira geral, em oposição ao ensino específico de artes visuais. É e não é. As duas páginas de texto precedem a listagem das Habilidades e Conteúdos curriculares para o ensino específico das artes visuais. No entanto, somos apresentados a considerações a respeito de uma mistura entre o ensino de arte como um todo e o ensino das artes visuais. Há uma confusão de termos que contribuem para tal, iniciando-se com “ensino da arte”, que em um único momento é modificado para “arte/educação” e, finalmente, terminam com “o trabalho de artes”. Também é utilizado “pensamento visual” como importante aspecto do ensino da arte. Determinadas terminologias evocam determinados conceitos. Os termos aplicados confundem, ora referindo-se ao ensino das artes visuais, ora procurando englobar todas as artes.

Outros dois termos que destoam são “os/as professores” e “os/as estudantes”, em oposição ao anterior uso pela apresentação do currículo: “educador” e “educando”. Também é utilizado o termo “adolescente”, porém, apesar dos esforços em colocar ambos artigos masculino e feminino precedendo “professores” e “estudantes”, “adolescentes” permanece apenas com artigo masculino. Além da inconsistência de termos, o texto em si, pela sua escrita, apresenta incoerências. Os dois primeiros parágrafos chegam a ser difíceis de ler, especialmente pelo posicionamento errôneo de vírgulas.

Por outro lado, há termos que permitem a continuidade do que nos foi apresentado como o pensamento por trás do currículo como um todo. Tais termos, como “educação humanizadora”, “desenvolvimento integral”, “desenvolvimento da percepção e da imaginação criativa”, “capacidade de interação com o meio”, nos informam a respeito, ao menos, de uma tentativa de unicidade do currículo para a rede pública do DF. Também há o cuidado em apontar que o/a educador precisa “identificar as características e necessidades de seus/suas

estudantes através de uma investigação preliminar”, ou seja, perceber o contexto sócio cultural de seus educandos.

Em relação ao conteúdo, como já citado, não sabemos exatamente se está direcionado apenas para o ensino das artes visuais ou para o ensino de arte, que englobaria artes visuais, dança, música e teatro. Isso porque, por um lado, identificamos eixos norteadores fortemente embasados no que conhecemos pelo ensino das artes visuais, especialmente a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Por outro, é recorrente o uso do termo generalizante “ensino da arte”, além de, ao final, sermos apontados que as considerações como um todo valem para todas as “modalidades” da arte. Busco, então, na análise dos PCN de artes visuais (PENNA, 2001), se há algum motivo por trás dessa aparente indecisão. Confirmando que, de acordo com a análise, as diretrizes básicas para a ação pedagógica na área de Arte são, de fato, “bastante marcada[s] pela perspectiva das artes plásticas” (idem, p. 39). Inclusive, que “a orientação da Proposta Triangular é bastante clara, marcando os eixos de ação pedagógica” (idem, p. 40). Se o currículo utiliza como base os PCN, é natural que identifiquemos reverberações dos PCN em sua construção.

A identificação da Proposta Triangular fica clara, principalmente, ao observarmos os eixos norteadores. “Produção, fruição e reflexão” estão diretamente relacionados à tríade da Proposta Triangular: “contextualização, fazer artístico e apreciação artística”. No entanto, há uma pequena divergência, se é que podemos nomear de tal maneira, quando o currículo trata de “produção” em relação à “contextualização” da Proposta Triangular. Isso somente porque a “contextualização” estaria, a princípio, mais profundamente ligada ao contexto histórico da obra de arte em si, enquanto a produção, para o currículo, refere-se ao contexto do sujeito que vê e produz. Afora esses termos, a “fruição” e a “reflexão” referem-se, respectivamente, aos conceitos de “fazer artístico” e “apreciação artística”. É ainda mais interessante notar que, de acordo com os PCN, os termos “produção, fruição e reflexão” são utilizados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto para os anos finais, são utilizados “produzir, apreciar e contextualizar” (idem). Considera-se que os termos são respectivamente equivalentes, de forma que a relação com a Proposta Triangular torna-se cada vez mais nítida.

A crítica em relação à permanência da Proposta Triangular enquanto eixo norteador é a possibilidade da continuidade de uma arte/educação estritamente baseada no objeto de arte. Especialmente quando as considerações curriculares para “Arte” colocam a importância de proporcionar um “contato entre as obras de arte” e a “experiências próprias” do educando. Ou

seja, o objeto de arte parece ser a única imagem possível, em detrimento da abundância de imagens com as quais o educando convive cotidianamente. Esse é um dos maiores problemas de desconexão do texto como um todo, pois possibilita brechas. Enquanto por um lado evidencia a importância do objeto de arte, por outro coloca a importância da produção artística do educando como uma maneira de criar narrativas e transmitir “sua ânsia de viver, crescer e integrar-se”. Porém, dá continuidade a este pensamento: “ele [o adolescente] cria em torno de si um ambiente lúdico”. Apesar de o lúdico realizar importante papel nas vidas dos educandos (e nas vidas dos seres humanos como um todo), pergunto-me se tal afirmação, colocada de maneira tão curta e solta, não poderia ajudar a perpetuar a ideia do espaço das aulas de arte como um “recreio estendido”, um espaço em que não há real aprendizado e sim, diversão por diversão? Há maneiras de utilizar o lúdico e a brincadeira em sala de aula, pois são importantes contribuintes para a abertura de um espaço de aprendizagem. Para tanto, é preciso que o currículo elabore de maneira mais efetiva tal ideia da criação de um ambiente lúdico.

Após tantas referências ao às considerações, gostaria ainda de evidenciar aquilo que não está escrito. Enquanto a apresentação para o currículo da rede pública do DF para os anos finais do Ensino Fundamental reitera constantemente a necessidade de abranger a diversidade como eixo estruturante, não há sinal da mesma nas considerações para o currículo de Arte. Isso quando os próprios PCN também colocam os “temas transversais” como fundamentais para o Ensino Básico. Tais temas “dizem respeito a questões sociais que devem ser trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada, e não como áreas ou disciplinas isoladas” (idem, p. 26). Os temas propostos para os anos finais do Ensino Fundamental englobam: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo. E, como os PCN colocam, devem ser trabalhados de maneira fluida no decorrer do ensino das disciplinas, e não serem tratados como ensinamentos à parte do currículo normal.

Pergunto-me por que, então, em um espaço tão amplo e propício quanto o do “ensino da Arte”, as considerações não mencionam nenhuma dessas temáticas. Parece-me que fica cada vez mais clara a intenção de focar o currículo no objeto de arte e nas relações do mesmo com os/as estudantes. No entanto, para que o currículo específico de Arte cumpra com a proposta do currículo como um todo, é preciso evidenciar a importância das temáticas transversais, ou o eixo proposto da diversidade. De outra forma, não parece papel das disciplinas de Arte,

consequentemente das artes visuais, de abrir espaço para que discussões a respeito de questões sensíveis ao desenvolvimento dos educandos enquanto indivíduos e cidadãos.

Por fim, vimos que, apesar de as considerações para o currículo de “Arte” por vezes parecerem querer englobar todas as disciplinas envolvidas (artes visuais, dança, música e teatro), elas estão fortemente orientadas para o ensino das artes visuais. Especialmente considerando os eixos norteadores, influenciados pela Proposta Triangular, e, estruturalmente falando, ao notarmos que as considerações são imediatamente seguidas da listagem de Habilidades e Conteúdos para as artes visuais, além de cada uma das outras modalidades (dança, música e teatro) possuírem espaço para suas considerações específicas. Também notamos o uso inconsistente de terminologias, que proporcionaram não apenas descontinuidade intratextual, mas também difere da apresentação do currículo geral. Enfim, questionamos o espaço, ou a falta dele, que o currículo para o ensino da Arte propõe para as questões da diversidade.

SOBRE AS HABILIDADES E CONTEÚDOS PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS (OU “A PROVA DE FOGO”)

Após a análise crítica sobre a concepção do currículo da rede pública do DF para os anos finais do Ensino Fundamental e a concepção do currículo específico de “Arte” (e/ou artes visuais – a dúvida permanece), acredito que a etapa final será confirmar ou não se, na listagem das habilidades e conteúdos curriculares para o ensino de artes visuais está de acordo com aquilo que vimos previamente. Há algumas suspeitas. Primeiramente, apesar de a apresentação do currículo nos apresentar conceitos interessantes e propostas de abordagens em relação ao tratamento da diversidade, as considerações para a formulação do currículo de “Arte” são confusas e desanimadoras.

Para finalizar este trabalho, utilizo a mesma abordagem: busco percorrer a listagem de maneira resumida para então ensaiar uma análise crítica. Como o currículo encontra-se dividido entre séries/anos, realizarei o resumo e análise por partes, para então procurar concluir de maneira unificada.

O ano/série inicial para a segunda etapa do ensino fundamental é o 6º/5ª. Seus conteúdos estão, basicamente, divididos entre: fundamentos da linguagem visual e suas técnicas, história da arte brasileira – pintura rupestre e matizes culturais e a história da construção de Brasília. As habilidades a serem desenvolvidas giram em torno da investigação, reconhecimento e análise das produções visuais, das diferentes linguagens como formas de comunicação, dos elementos da linguagem visual, das representações artísticas, dos elementos específicos das manifestações culturais indígenas e africanas e dos artistas do Distrito Federal e cidades circunvizinhas. Ainda há duas outras habilidades que merecem atenção específica:

- Reconhecer, respeitar e valorizar no âmbito familiar, no escolar e no regional, a diversidade cultural.
- Identificar e entender as influências e as interações das produções visuais indígenas, negras e portuguesas do período colonial brasileiro ao Império.

Pois bem, começando do fim, podemos encontrar ao menos um indício de que o eixo da diversidade não foi completamente esquecido. No entanto, o item a respeito do reconhecimento, respeito e valorização da diversidade cultural é bastante vago. Como último ponto da lista de habilidades, nos é indicada a necessidade de proporcionar aos educandos o desenvolvimento da identificação e entendimento a respeito das interações e confluências de produções indígenas negras e portuguesas. Este último item ainda nos dá uma informação mais clara a respeito do período da história do Brasil a ser tratado: da arte rupestre ao Império, além da construção da nova capital e sua identidade cultural. Na relação de conteúdos, não fica completamente entendida essa linha do tempo.

É importante pensarmos a respeito do ensino sobre a cultura indígena e africana como algo muito maior do que uma obrigação legal. Se o conteúdo nos coloca a necessidade de trabalhar dois períodos tão distantes no tempo, por que não trabalhar a habilidade crítica do educando de perceber a visão que temos a respeito dessas culturas ontem e hoje? Ao tratarmos da arte indígena, por exemplo, podemos ir além da amostra de cerâmicas, peças de tecelagem, arte plumária. O objeto de arte, por si só, pode nos levar para muito longe de uma cultura. Aqui cabem perguntas a respeito da vivência daqueles produtores indígenas há quinhentos anos e há sessenta. De que maneira foram e são retratados? Quais as dinâmicas socioculturais? Quem foram as pessoas que os observaram e procuraram passar esse conhecimento para a história?

Cabe, inclusive, a introdução a um estudo de gênero. Desde muito novos, os educandos começam a perceber que homens e mulheres possuem papéis distintos na sociedade. Para que

possam olhar as relações em seu próprio cotidiano de maneira crítica, podemos, por exemplo, traçar desde o início a história dos papéis de gênero. É preciso mostrar que tais papéis não são rígidos: também se modificam com o tempo e em diferentes culturas. De forma que tanto índios quanto africanos e portugueses possuíam dinâmicas muito próprias e diferenciadas em relação ao desempenho de papéis de gênero. Assim como, séculos depois, na época da construção de Brasília e na época contemporânea, os papéis de gênero são outros. E papéis de gênero influenciam fortemente na construção de identidade. Portanto, é um assunto sensível e perfeitamente cabível de ser tratado continuamente.

É de extrema importância lembrar que as obras de arte, como já mencionado anteriormente, são construtos sociais, culturalmente contextualizados. Estudar as influências das diferentes matizes culturais na formação da cultura nacional também significa reconhecer e valorizar a força e a riqueza e tais matizes, de ontem e de hoje. Mais uma vez, como o currículo proporciona um intervalo tão grande de tempo, podemos colocar imagens do passado histórico e do período contemporâneo. Como são identificadas e representadas as produções indígenas e africanas hoje? Com a construção de Brasília, quais foram os espaços destinados ao estudo e preservação de tais culturas? Qual a imagem propagada de índios e negros no Brasil em que os educandos vivem? Este é também um excelente espaço para introduzir os educandos a discussões críticas sobre classe e raça, por exemplo.

Por fim, retornando aos conteúdos primeiramente listados, vemos o estudo dos elementos básicos da linguagem visual. A partir desses fundamentos, podemos propor também um diálogo entre conhecimentos e tecnologias tradicionais e contemporâneos, todos atualmente à disposição dos educandos: desde os princípios da cerâmica marajoara ao desenho do Plano Piloto. Podem-se explorar os motivos que permanecem e que ficaram para trás, o uso de diferentes técnicas para diferentes objetivos. Mas enquanto habilidades a serem desenvolvidas, o currículo propõe a investigação, o reconhecimento e a análise de elementos visuais utilizados para a comunicação. Não há espaço reservado para a produção criativa, mesmo que haja a proposta de oferecer conhecimentos e técnicas para tal. Acredito que educadores, de maneira geral, abram espaço para a produção criativa durante todo o processo. Mas é preciso, para fins formais, salientar que, além de investigar, reconhecer e analisar, o produzir é uma Habilidade a ser desenvolvida desde o início.

A partir do 7º ano/6ª série, os conteúdos dividem-se entre História da Arte Ocidental (Pré-história, Arte Antiga e Idade Medieval) e Brasileira (Período Colonial, Reino e Império, por

um lado, e Arte Popular Brasileira, por outro). Entre as habilidades, aquelas listadas para o ano anterior e que abrangem o conteúdo de maneira geral se repetem, como o desenvolvimento da análise, compreensão e reconhecimento das linguagens artísticas e seus elementos. Porém, para o 7º ano, já consta a utilização dos elementos básicos da linguagem para a expressão criativa e a proposta de espaço para a pesquisa e elaboração de formas pessoais de registros. Além disso, introduz o assunto dos espaços reservados à Arte, de forma a serem reconhecidos, valorizados e respeitados; assim como aprofunda a percepção e relação entre espectador e obra de arte, colocando a importância de compreender a produção visual como produto cultural sujeito a análise e entendimento. O restante das habilidades listadas refere-se especificamente à identificação e reconhecimento das influências, representações e produções visuais dos períodos que o conteúdo coloca.

As possibilidades para o 7º ano aumentam gradualmente. Apesar de já identificarmos espaços para a produção e a relação individual dos educandos e os objetos de arte, ainda não há a identificação de temas transversais e a referência à diversidade é somente considerada no ponto que repete o desenvolvimento contínuo da habilidade de “identificar, respeitar e valorizar no âmbito familiar, no escolar e no regional, a diversidade cultural”. Em todos os períodos históricos que constam nos conteúdos, é possível abrir diálogos sobre gênero (e a continuidade e aprofundamento, por exemplo, da pesquisa sobre papéis de gênero), raça, classe, meio ambiente, multiculturalismo. Tudo isso partindo de imagens, de objetos de arte, de contextualizações históricas e socioculturais. É possível traçar narrativas entre todas as épocas, por mais distantes que sejam, e possibilitar que o espaço temporal entre elas fale. Um dos itens essenciais que ainda não apareceu refere-se ao constante estabelecimento de diálogo, de forma que o educando possa desenvolver as habilidades de explorar diferentes formas de ver e produzir.

A inserção do conteúdo de Arte Popular Brasileira também pede a listagem de habilidades a serem desenvolvidas no que concerne a valorização dessas produções artísticas que tanto contribuíram para a cultura brasileira. “Diversidade cultural” é um termo demasiado genérico, de maneira que podemos relacioná-lo a todo o conteúdo, mas também a nada. Portanto, proponho um item específico para o conhecimento, reconhecimento e valorização da arte popular brasileira, assim como a compreensão de sua contribuição contínua para a cultura brasileira. Além disso, considerando que “técnicas e prática de gravura em geral” fazem parte do conteúdo, conseqüentemente teremos habilidades como a aprendizagem a respeito do

contexto histórico, social e cultural da manifestação pela xilogravura, especialmente no que concerne o estado Nordeste; além da aprendizagem formal da fabricação de matrizes, maneiras de gravação e impressão para a produção criativa individual.

Há um item, previamente mencionado, que dá margem para um trabalho bastante interessante, o que se refere a: “pesquisar e elaborar formas pessoais de registro das atividades realizadas em Artes Visuais”. As produções já fazem parte, portanto, do currículo formalmente. As maneiras de registro individuais podem proporcionar diálogos muito interessantes não apenas para os registros das atividades realizadas em sala, mas das produções cotidianas dos educandos. De álbuns de fotografia ao compartilhamento de imagens nas redes sociais, de coleções de revistas em quadrinhos a blogs, todas essas formas de registro podem ser estudadas e exploradas. A aula de artes visuais pode proporcionar um espaço seguro para o diálogo e, principalmente, para que os educandos possam ver e serem vistos.

Os conteúdos para o 8º ano/7ª série avançam linearmente na história, agora contemplando América (Arte Pré-Colombiana, Muralismo Mexicano), a Idade Moderna Européia (Renascimento, Barroco e Rococó, Neoclassicismo, Romantismo, Realismo, Artes e Ofícios) e suas grandes transformações, História da Arte do Brasil (fins de século XIX, Movimento Modernista, Expressionismo, Cubismo e Surrealismo), além da comparação entre Neoclassicismo Europeu e Brasileiro. Dentre as habilidades, há três que se repetem:

- Compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas e épocas. Conhecendo, respeitando e observando a sua constante mudança.
- Conhecer e utilizar os elementos básicos da linguagem visual para realizar produções artísticas mediante a cultura estuda (sic).
- Identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional.

Não há motivo aparente para tais repetições, assim como para os erros de coesão e coerência textuais. Novamente, alguns itens se repetem, por exemplo, no que concerne à identificação dos elementos básicos da linguagem visual, ao respeito e valorização dos espaços reservados à Arte, o reconhecimento e a compreensão das linguagens artísticas como forma de comunicação, o entendimento da produção visual enquanto produto cultural. Especificamente em relação aos conteúdos, estão listadas as seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

- Identificar o conhecimento de outras áreas científicas e artísticas utilizado nas produções visuais.
- Identificar e compreender a influência dos movimentos estéticos europeus do século XIX, sobre as produções visuais brasileiras.

E, finalmente, os três eixos norteadores do currículo de Arte estão explicitamente presentes no item:

· Reconhecer e utilizar os procedimentos para análise, entendimento e fruição de uma produção visual.

Pois bem, temos agora itens que deixam de maneira mais clara a intenção de trabalhar a contextualização histórica, social e cultural de diferentes épocas e culturas. Mas, além disso, é preciso também deixar claro que a visão que temos dessa contextualização também é marcada pelo olhar de um sujeito dentro de seu próprio contexto histórico, social e cultural, e que ambos podem estabelecer diálogos a todo momento. Por outro lado, é preciso tomar cuidado com o segundo item previamente citado, que diz respeito ao uso dos elementos da linguagem visual para a produção artística a partir de uma cultura estudada. É preciso bastante cautela para que não se caia em uma releitura vazia ou um pastiche grosseiro. Inclusive, pode e deve-se proporcionar um momento para a reflexão a respeito do que é realizar uma releitura. O período do Renascimento é um excelente espaço para tal reflexão, por exemplo. Também podemos falar do termo previamente citado, o pastiche, e propor experimentações no que diz respeito ao uso de elementos visuais muito próprios de uma cultura, sujeitas a análise crítica.

Considerando as importantes transformações do mundo Moderno, especialmente a partir das grandes Revoluções, é natural que se evidencie a identificação do “conhecimento de outras áreas científicas e artísticas utilizado nas produções visuais”. Especialmente no que concerne o que podemos chamar de retroalimentação entre tecnologias e produções artísticas, áreas que desde muito contribuem uma com a outra. Aos fins do século XIX, europeus estão descobrindo as maravilhas da África e do Oriente, o Brasil vive o período republicano, a fotografia foi inventada e, por si só, representou uma revolução. É um mundo que experimenta um boom de imagens, à sua moda, à sua época, um mundo com o qual podemos estabelecer diálogo desde o ponto de vista contemporâneo.

Ao falarmos de Revoluções, podemos também abordar as grandes transformações nas relações de poder, classe, trabalho, raça, e gênero. Transformações estas que podemos identificar até os dias atuais. Dentre muitos temas possíveis, podemos tratar, por exemplo, da primeira artista mulher citada neste currículo (Frida Kahlo), além das artistas brasileiras que foram essenciais para o Modernismo brasileiro, ou a inserção da mulher no mercado de trabalho; e por que não um estudo comparativo das sociedades americanas pré-colombianas e as sociedades europeias no mesmo período, e se esticarmos esse período até os dias de hoje? Como são representadas ambas as sociedades atualmente? Quais sumiram? Quais têm repercussão até os dias de hoje? Ou então questionamentos a respeito do lugar dos negros a partir do século XX, suas influências para a cultura e a sociedade ocidental. Enfim, os

questionamentos parecem cada vez mais próximos da realidade em que vivemos. E, apesar de ser um argumento tão utilizado até o momento, não cansarei de repetir que o espaço das aulas de artes visuais precisa ser utilizado para estabelecermos diálogos com as imagens em circulação. E as imagens em circulação são todas aquelas produzidas durante toda a história, que conversam entre si, e que possuem espaços em branco que também falam. Se o conteúdo permanece abordando épocas e lugares tão distintos, que utilizemos as possibilidades de fala nos intervalos do tempo-espaço.

Por fim, trataremos dos conteúdos e habilidades curriculares para o 9º ano/8ª série. Primeiramente, nota-se que os conteúdos não compreendem somente a história da arte. Para o último ano do Ensino Fundamental, está incluído o estudo sobre:

- As variações do mercado da arte e das produções artísticas; a influência da tecnologia nas produções artísticas
- As funções básicas do profissional da arte. As tendências de novas profissões ligadas a tecnologias contemporâneas
- Estudo dos meios de comunicação de massa e influências no comportamento e mudanças sociais
- Introdução à leitura da obra de arte: elementos básicos da linguagem visual, estilo artístico e período histórico

Retornando ao conteúdo mais tradicional, finalizamos a história linear da arte ocidental com o Modernismo e a Arte Contemporânea, a mudança de eixo da Europa para os Estados Unidos da América – EUA e a Arte Contemporânea no Brasil e no DF. Em relação às habilidades consideradas, temos também algumas especificamente relacionadas aos conteúdos previamente citados, que referem-se ao mercado de trabalho e meios de comunicação:

- Identificar as funções básicas dos profissionais (designer, pintor, escultor, cenógrafo, iluminador e outros) relacionando às produções visuais.
- Identificar e analisar a necessidade de ampliações no mercado de trabalho e qualificação da mão de obra.
- Reconhecer as influências das ciências e da tecnologia sobre as produções visuais do século XX.
- Identificar as diferentes representações artísticas como linguagem estética e comunicacional.
- Identificar nos diferentes meios de comunicação, o uso e a apropriação das produções de artistas consagrados para veicular sentidos e significados.

Além de itens que se repetem, procurando reafirmar a necessidade de um desenvolvimento contínuo de habilidades, identificamos também aquele que especificam o objetivo da leitura de imagem: o reconhecimento de diferentes obras de arte e suas características próprias. Além disso, o conhecimento e a utilização dos elementos básicos da linguagem visual para a expressão artística inclui agora o pensamento espacial, de maneira a considerar a bidimensionalidade e tridimensionalidade das produções.

Finalmente, podemos afirmar que o currículo procurou abranger dois dos temas transversais propostos para os anos finais do Ensino Fundamental: trabalho e consumo. Mesmo que de maneira bastante prática, há espaço para tratar sobre o mercado de arte e o mercado de trabalho, especialmente com as profissões que surgiram no século XX por conta da popularização das novas tecnologias. É interessante, também, pensar a respeito das profissões que entraram em processo de declínio e extinção, assim como aquelas que, há alguns anos, nós nem imaginávamos que haveria demanda. Tratar sobre mercado (de arte, de trabalho), leva-nos inevitavelmente a abordar o mercado de consumo. E este é um tema de suma importância para os educandos, pois vivem em um mundo em que o mercado de consumo utiliza-se pesadamente de visualidades para vender produtos, ideias, ideologias, estilos de vida, sonhos e desejos. Estudar os meios de comunicação em massa significa não apenas compreender suas influências no comportamento e mudanças sociais de outras épocas, mas principalmente da época em que vivemos, à qual estamos mais suscetíveis. É especialmente neste ponto que fica óbvia a necessidade de uma mudança na arte/educação. Apesar de todos os conteúdos previamente mencionados beneficiarem-se imensamente pelo ponto de vista da cultura visual, é quando chegamos a assuntos mais próximos dos educandos, cultural e historicamente, que percebemos que o atual ensino parece caminhar para o esgotamento.

É ainda mais interessante pensar na adição do item “introdução à leitura da obra de arte” após tudo isso. Tal item poderia estar incluído desde o início, mas somente no último instante é colocado, e mais: imediatamente após o “estudo dos meios de comunicação em massa”. Considerando que os meios de comunicação em massa são um dos maiores produtores de imagens atualmente, um currículo que propõe somente a leitura do objeto de arte parece incoerente em relação às suas propostas. Principalmente quando o conteúdo é reiterado pelas habilidades relacionadas, que reforçam: “reconhecer os diferentes tipos de obras de arte e suas características próprias”. Ainda há uma tentativa de abordar o objeto de arte apropriado pela mídia, mas no final o currículo falha ao ignorar quase que por completo as imagens que não obras de arte e que circulam massivamente no nosso cotidiano.

De maneira geral, o currículo torna-se cada vez mais precário em tentativas de abordar as experiências contemporâneas com um pensamento Moderno de arte/educação. A princípio, percebemos que o currículo tem um grande potencial para abrir espaço para a atuação da educação da cultura visual. Porém, à medida que nos aproximamos do currículo específico de artes visuais, rachaduras tornam-se aparentes, tornando cada vez mais frágil a percepção

inicial. Enfim, após esta experiência, sinto que ainda tenho um caminho longo a percorrer e mais vivência para contribuir efetivamente com uma mudança curricular que possibilite o ensino da cultura visual que se tornou tão caro para mim durante este trabalho, e para o qual continuarei direcionando meu trabalho enquanto arte/educadora.

CHEGANDO AOS FINALMENTES (OU “O QUE EU PENSO DEPOIS DE TUDO ISSO”)

Durante todo o trabalho, busquei no estudo da cultura visual maneiras de suprir uma falta que sentia no ensino das artes visuais desde meus tempos de educação básica. Em aulas que recorrentemente me frustravam pela falta de conexão com as coisas que me rodeavam, com o mundo que eu acessava ao conectar-me com a internet, e mesmo com os outdoors que pululavam à beira das ruas, não conseguia entender o motivo de fazer exercícios como pintar “à maneira pontilhista”, que em algum momento se exaurem de propósito. Até hoje, durante os curtos períodos de observação e aula e pela minha experiência com mediação e aulas particulares, encontro rastros dessa desconexão do ensino das artes visuais com a rapidez das atualizações da realidade em que vivemos e mesmo com o objeto de arte, que há muito se preocupa com questões a par de seu tempo.

Ao propor analisar o presente currículo para a o Ensino Fundamental – anos finais, desenvolvido para a rede pública do DF, senti que poderia tentar perceber e pontuar onde discrepâncias como as que vivenciei poderiam estar. No entanto, para o currículo de 2010-13, surpreendi-me ao encontrar ideias tão similares àquelas que encontrei durante a pesquisa no campo da cultura visual. Entendo que existe imensa possibilidade de o currículo atual nada se parecer com o currículo de dez, quinze anos atrás, mas ainda existia uma preocupação em saber se os mesmos problemas continuavam a ser perpetuados. O que encontrei foi um alívio e um estímulo: o atual currículo foi pensado em relação ao desenvolvimento do sujeito, ajudando-o a compreender-se como indivíduo, parte de um contexto sócio-cultural e um cidadão que saiba respeitar e aprender com as diferenças. Para tanto, a educação lança mão de conteúdos tradicionais aliados a demandas atuais.

Mesmo que tenha sido bastante reconfortante ler a proposta curricular, percebi que o currículo específico para o ensino de artes visuais, junto à listagem de habilidades e conteúdos a serem trabalhados, não dá continuidade a todos esses ideais. Seja nas considerações para o currículo, seja na tabela curricular, um importante eixo norteador previamente apresentado para o currículo da rede pública do DF não está presente significativamente: o da diversidade. O currículo em si, em sua listagem de habilidades e conteúdos, deveria por si só refletir tais ideais. O que encontro, porém, é uma interpretação completamente diferente a respeito de seus objetivos. O que antes parecia um alívio tornou-se preocupação. Mas o estímulo

permanece na vontade de mudar. Portanto, procurei realizar uma análise crítica, percorrendo os itens curriculares e expandindo-os.

Para tanto, a partir da listagem de habilidades e conteúdos curriculares propostos para cada ano, procuro relacionar maneiras de incluir temas que permeiam o dia-a-dia e estarão sempre presentes nas vidas dos educandos – as relações de gênero, étnico-raciais, socioculturais, de etnocentrismo, por exemplo. Compreendo que tais temas são sensíveis e precisam ser tratados de maneiras distintas em períodos diferentes de desenvolvimento, levando-se em conta, também, as dificuldades no próprio contexto social da escola, para abordar questões ainda não consolidadas por sua aceitação social. Assim, procurei encadear discussões de maneira apropriada para cada ano, considerando que, mesmo no 6º ano do Ensino Fundamental, os educandos já possuem imenso repertório de ideias e ideais, comportamentos e opiniões. Ajudá-los a organizar, selecionar e compreender esse território para perceber aquilo que permanece ou não também foi um dos objetivos da minha proposta.

Ao fim desta monografia, penso que o trabalho possa ser expandido. Primeiramente, gostaria de pensar em uma comparação para tentar traçar a trajetória dos currículos para a educação básica do DF. Além da curiosidade, essa história pode ser importante bagagem de pesquisa, especialmente para compreender mais profundamente o contexto da educação de artes visuais no DF. Por outro lado, a partir desta análise, gostaria de procurar colocar de maneira prática as propostas de aula. No caso, penso em uma experiência em longo prazo como educadora, com a continuidade de pesquisa e o diálogo com pesquisadores atuantes. Pois colocar ideias na prática é a melhor maneira de concretizar o pensamento, especialmente para depois poder retomá-las em diferente perspectiva. Por fim, sinto cada vez mais segurança em continuar norteando-me pelo ensino e a pesquisa da cultura visual. Creio que esse é o caminho natural para uma futura licenciada em artes visuais, com a esperança de poder colher bons frutos deste trabalho no futuro.

REFERÊNCIAS

DIAS, Belidson. *O I/Mundo da Educação da Cultura Visual*. Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIAS, Belidson. “DERIVAÇÕES: práticas investigativas entre Teoria *Queer* e pesquisas baseadas em arte na educação da cultura visual”. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed, da UFSM, 2013.

HERNANDEZ, Fernando. “Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual”. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Ed, da UFSM, 2013.

KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual*. In: *ArtCultura*, Uberlândia, v.8, n.12, p.97-115, jan-jun. 2006.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

MISKOLCI, Richard. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

PENNA, Maura (coord.). *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária CCHLA – PPGE, 2001. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2013.