

Educação em arte: encruzilhadas e caminhos

MARGARIDA ROCHA

margarida.rocha@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

O presente artigo parte da ideia de que é urgente e necessária a ligação entre a vida e a arte, entre o quotidiano e a escola, perspetivando a educação em arte como uma ponte para o diálogo e para a compreensão, aceitação e valorização da diversidade cultural dos mundos que nos rodeiam. Tem como finalidade contextualizar o lugar e função das artes visuais no currículo escolar e pretende perspetivar alguns fundamentos da Educação em Arte, tendo em conta aspetos cognitivos e culturais, assim como referir algumas abordagens que fundamentam a relevância da arte na educação. É abordado o contributo da arte para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, entendendo-se o objeto artístico como um produto cultural que reflete as condições de produção e propõe novos significados. Reflete-se, ainda, sobre a relação fruição/produção e sobre a necessidade de interpretar a informação para poder chegar à significação.

Palavras-chave:

Educação em arte; cultura visual

Abstract

This paper starts from the idea that it is urgent and necessary the connection between life and art, between the everyday and the school, viewing education in art as a bridge for dialogue and understanding, acceptance and appreciation of cultural diversity of the worlds that surround us. Its purpose is contextualize the place and function of the visual arts in the school curriculum and aims to envision a few essentials of Art Education, taking into account cognitive and cultural aspects, as well as mention some approaches that underlie the importance of art in education. It addressed the contribution of art to the cognitive, social and cultural understanding the art object as a cultural product that reflects the conditions of production and offers new meanings. It is reflected also on the relationship fruition / production and the need to interpret the information in order to arrive at meaning.

Key concepts:

Art Education; visual culture

Educação em Arte: onde estamos? Para onde queremos ir?

Quando falamos de educação artística ou, como preferimos, de educação em arte¹, de que falamos? Quando lemos estudos e artigos científicos que, nas últimas décadas, se têm produzido quer na Europa, quer nos Estados Unidos, Brasil Canadá e Austrália, podemos chegar facilmente à conclusão que se assiste a uma multiplicidade de propostas curriculares nomeadamente as que contestam as orientações preconizadas pela “Discipline-Based Art Education” (DBAE)². Tal é o caso das propostas veiculadas, por exemplo, por Chalmers (2002) centradas na diversidade cultural com um enfoque antropológico de tal forma denso que se sobrepõe aos aspetos visuais e plásticos dos objetos artísticos. Para este autor, o currículo necessita ser reformulado de modo a enfatizar a unidade dentro da nossa diversidade, mostrando que todos os seres humanos fazem e usam a arte por razões similares mas que questões como as do racismo e as do sexismo exigem a implementação de abordagens em que o fazer e aprender arte se

¹ Preferimos o termo “educação em arte” por considerarmos que a “educação artística” pode ser entendida como uma formação vocacional de estudantes que já optaram por fazer um percurso na área das artes. Para além desta razão, entendo que o conceito de “educação em arte” é o que mais se aproxima dos conceitos “art education” (pela via anglo saxónica) e “arte educação” (pela via brasileira) que se situam na proximidade do que considero ser a educação do cidadão comum na área das artes visuais

² Preconiza um conjunto organizado de conhecimentos procedentes de quatro disciplinas (estética, história da arte, crítica da arte e produção artística) tendo como objeto o estudo de obras de arte

transformem em formas de participar na reconstrução social.

Por sua vez, Efland, Freedman e Stuhr (1996) consideram a arte como reprodução cultural com múltiplas origens e receções em que cada objeto artístico, corresponde a determinado tipo de sociedade, numa orientação reconstrucionista do currículo. Assiste-se, claramente, a um enfoque no observador, centrando-se na perceção e análise da obra e deixando para segundo plano a questão da produção artística.

Nalgumas destas propostas, enquadradas na teoria pós moderna da educação artística, deixa-se de evidenciar os significados presentes na obra artística para se valorizar o significado que essa obra pode ter para cada um dos seus fruidores.

Os argumentos que, ao longo dos tempos, têm fundamentado o significado da arte na educação e, mais especificamente, a inclusão da arte no currículo escolar como área fundamental na educação integral do indivíduo, têm sido caracterizados por uma alternância de enfoque. Com efeito, os debates têm passado da atenção conferida às funções sociais da arte para o valor da arte como forma de experiência estética pessoal. Ao refletir sobre o modo como tem sido encarado o ensino ligado às artes visuais, pode constatar-se a mudança de atenção das funções sociais da arte para o valor da arte como forma de experiência estética pessoal, e vice-versa. O importante, em nosso entender, é não perder de vista que a arte é uma construção social e que o contexto social (incluindo, naturalmente, o económico e o político) deve

ser justaposto à experiência estética do indivíduo enquanto pessoa e cidadão. Das tendências que proclamam a livre atividade criadora da criança, às que defendem o ensino – aprendizagem do design para a melhoria da qualidade de vida, passando pelas que seguem uma linha formalista, é muito mais fácil encontrar pontos de conflito do que pontos de consenso. Mas, porque acreditamos que a realidade emerge como uma construção social, consideramos que o principal fundamento para o ensino da arte é o de apetrechar os alunos com ferramentas que lhes possibilitem a compreensão dos seus envolvimentos sociais e culturais; entendendo-se por cultura não apenas a denominada *cultura de elites* (artes plásticas, teatro, dança, literatura) mas também as denominadas *cultura popular* (artesanato, música pop, mass media) e *cultura urbana* (grupos punk, hippop, etc.).

A partir dos anos 90 do século passado as propostas curriculares na área das artes visuais têm-se situado na proximidade dos conceitos pós modernistas de diversidade e diferença. Temos assistido ao aparecimento de estudos, propostas e relatos de experiências que envolvem áreas relacionadas com o estudo da cultura visual, com questões de multiculturalidade, de feminismo, etc. Ou seja, um acentuado interesse no debate focado no valor, do ponto de vista educativo, de manifestações artísticas de todos os grupos e indivíduos marginalizados pelo universo modernista (ocidental, masculino, branco, culto e urbano). Um número significativo de educadores têm vindo a evidenciar esforços no sentido de promover o estudo crítico que

considere a análise e estudo da obra, do seu contexto, do artista e do fruidor.

Com efeito, é nosso entender que quando se abordam questões relacionadas com a compreensão crítica de manifestações artísticas com alunos do Ensino Básico não deve existir uma sobrevalorização de nenhum dos elementos acima referidos. Para se chegar a compreender um objeto artístico é tão importante analisar e refletir sobre a obra, como sobre o seu contexto de consecução, como sobre o artista que a realizou e o contexto social e cultural do fruidor que a observa.

Imagem: leitura e interpretação

Diariamente somos confrontados, diria mesmo “bombardeados” com imagens. Desde as imagens presentes nas embalagens dos cereais que habitam a mesa do pequeno-almoço às capas das variadíssimas revistas que nos espreitam no quiosque, passando pelos cartazes publicitários de todos os tamanhos – que assaltam os nossos olhos – aos grafites nos muros e paredes, antes desabitadas, para não falar dos ecrãs do cinema da televisão e do computador. Banalizamos o olhar e olhamos sem ver, numa rotina apática. Mecanizamos o olhar e deixamos de ver para além da superfície; tornamos “fast-consumidores” de imagens prontas a usar, sem nos determos para lançar um olhar que procure significados. Partilhamos a convicção de Charréu (2003), quando afirma que:

A ideia de educação artística onde nos situamos passa por reconhecer que vivemos inundados por uma enorme quantidade não só de imagens (a nossa própria, as das pessoas da nossa relação, a da nossa divindade, as dos nossos heróis, as dos nossos mitos, etc.) mas também de inúmeros imaginários visuais (a coleção de arte moderna do museu visitado, as imagens da decoração infantil do jardim escola dos nossos filhos, as imagens da exposição de fotografias visitadas, as imagens ‘tradicionalmente’ ligadas a determinado tipo de publicidade, as imagens de determinados websites, das capas de revista, etc.); cada imaginário vinculado a diferentes estratégias da dinâmica cultural, umas já mais ou menos consolidadas, histórica e socialmente, outras ainda em fase de afirmação e consolidação. (p.12-13)

O processo da compreensão crítica da imagem tem que se apoiar em questões que ajudem os alunos a ir além da identificação do que aparece na imagem. As perguntas orientadoras do professor não podem servir apenas para os alunos dizerem o que estão a observar. Há que relacionar o contexto em que foi produzida a imagem³ e o contexto em que é observada. Como refere Hernandez (2000, p.56) - para quem não há recetores nem leitores, mas construtores e intérpretes – partindo do desenvolvimento de um “conhecimento crítico e relacional sobre e a partir das produções que se veiculam ao seu contexto e ao presente dos estudantes e dos diferentes produtores e recetores das manifestações da cultura visual”, os estudantes

³ Hernandez (2000) prefere utilizar os termos representações ou artefactos visuais

podem adquirir um conhecimento de si mesmos e do mundo; contribuir para estruturar o conhecimento por meio de experiências noutras matérias escolares; favorecer as atitudes de interpretação, relação, crítica e transferência em relação ao mundo que os rodeia e estar em processo de constante aprendizagem.

É precisamente este processo de constante aprendizagem e o favorecimento de atitudes de questionamento que nos leva a considerar que é absolutamente fundamental o professor organizar o processo de ensino aprendizagem centrado na análise e pesquisa.

A interpretação de obras artísticas: questão central no processo de ensino e aprendizagem das artes visuais

Quando se considera a observação e interpretação de obras artísticas temos que ter em conta os vários argumentos - “racionalidades” para Hernandez (2000) - que justificam a prática das artes visuais na escola e que vão influenciar as abordagens à leitura da obra e aos processos de criação artística e realização plástica. Para além dos vários argumentos que vão da racionalidade moral à cognitiva, passando pela expressiva e pela cultural⁴, há que

⁴ A racionalidade moral preconiza que a prática artística contribui para a educação moral e o cultivo da vida espiritual e emocional; a racionalidade expressiva entende que a arte é essencial para a projecção de emoções e sentimentos que não poderiam ser comunicados de outra forma. Para a racionalidade cognitiva, a prática artística é entendida como uma forma

considerar, também, a área da teoria da arte como fonte importante das correntes de pensamento da educação em arte: da arte considerada como a expressão de emoção, à arte como forma significativa, como linguagem, como produto cultural. O campo de estudo é vasto e plural e, como tal, os enfoques têm variado ao longo dos tempos, na tentativa de encontrar as respostas mais adequadas ao que se entende ser as finalidades da educação em determinado momento social. Segundo Hernández (2000), as mudanças nas concepções e nas práticas da educação em arte não são devidas a uma única ordem de razões, mas a um conjunto de causalidades que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais e pelas mentalidades que regem cada época.

Abordagens formalistas

A tendência, no respeitante à análise de imagens, à apreciação estética e à realização plástica, que mais tem subsistido nas nossas escolas é, sem dúvida, a de enfoque formalista. Para uma educação em arte que se fundamenta nos conceitos formais da Gestalt e se apoia nos estudos semióticos,

de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual; a racionalidade cultural entende o fenómeno artístico como uma manifestação cultural, em que os artistas são responsáveis por realizar representações mediadoras de significados em cada época e cultura.

foram fundamentais os contributos de artistas como Itten (1888-1967), Kandinsky (1866-1944) e Klee (1879 –1940) que, entre 1919 e 1933, foram professores na Bauhaus. E é precisamente no contexto da experiência pedagógica desta escola que os referidos artistas publicam uma série de artigos e ensaios que tiveram uma importância decisiva na viragem do ensino da arte, nos vários níveis de ensino, não só em países europeus, mas também nos Estados Unidos. De acordo com Sardelich (2006), uma obra que fundamentou a tendência formalista da leitura de imagens foi a de Dondis (2000) *Sintaxe da Linguagem visual* publicada em 1973 pelo MIT. Dondis propõe um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais acessíveis a todas as pessoas, e não somente àquelas especialmente formadas na área das artes. Apoiando-se no sistema proposto por Dondis para uma “alfabetização visual”, alguns professores começaram a aplicar um esquema de leitura de imagens fundamentado na sintaxe visual que destaca a disposição dos elementos básicos como ponto, linha, forma, cor, e luz na composição. Esta abordagem de “ensinar a ver e ler” foi influenciada pelo trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and Visual Perception*, de 1954, “que determina as categorias visuais básicas mediante as quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora suas configurações. Arnheim catalogou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Nesse modelo o espectador desvela nas imagens

os esquemas básicos, explora a imagem em uma integração das várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidades expressivas (Sardelich, 2006, p.206).

Temos constatado que são várias as obras dirigidas ao ensino da arte que tratam dos denominados elementos visuais e princípios do design. Os elementos em análise incluem a linha, forma, volume, valor, textura, cor e espaço. Os princípios de design são focados essencialmente em problemas de organização, equilíbrio, contraste, repetição e movimento.

Estrutura análoga é empregue por Sausmarez (1979) em “Desenho Básico”, dedicado ao “estudo das forças dinâmicas puras” (p.20) e considerado pelo autor como uma introdução a estudos básicos para jovens pintores e designers. Numa linha muito próxima das teorias gestalt da percepção, mais concretamente na proximidade das ideias veiculadas por Arnheim (1986), são analisadas questões diretamente relacionadas com elementos visuais, campo bidimensional e forças espaciais, tratados em termos de efeitos de agrupamento e separação, dimensão e forças dinâmicas lineares. São apresentados vários exemplos de exercícios que pretendem incentivar o treino fundamental que, de acordo com Sausmarez (1979), “requer o desenvolvimento da investigação pessoal com base na prática, e não na teoria, procurando sempre a solução individual para cada problema”(p.14).

Pensa-se que algumas teorias de carácter formalista tenham exercido grande influência na arte e na educação em arte. Esta situação poderá ser devi-

da não só a fatores relacionados com a importância que tiveram algumas destas teorias no panorama das artes visuais do séc. XX, mas também ao facto de se ter tido acesso a uma quantidade considerável de literatura que veiculou essas teorias. Não será demais lembrar que um grande número de obras foi traduzido em várias línguas, o que permitiu a circulação e a expansão das ideias em vários países do mundo. Ou talvez, como sugere Dorn (1994), a influência destas teorias no ensino das artes visuais seja muito simplesmente devido ao apelo emocional e ao apelo racional a formas mais objetivas e estruturadas no estudo e prática da arte.

O que acontece é que muitos professores continuam a privilegiar este tipo de abordagem, em que a análise de elementos e princípios de design é uma das áreas a que conferem bastante relevância, como pudemos constatar, quer em estudos que realizámos (Grade, 1993; Rocha, 2005), quer, mais recentemente, em situações de observação de práticas no âmbito da supervisão da prática pedagógica do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico..

Ainda numa vertente próxima das abordagens formalistas, será interessante referir o crescente interesse pelo movimento da Educação em Design (*Design Education*) num nítido retorno a ideias veiculadas por autores como Green (1974) ou Eggleston (1975) e difundidas *pelo Schools Council of Design and Craft Education* nos anos 70 do sec.XX, bem patentes nos programas de educação artística de vários países europeus nessa época,

incluindo Portugal. Assiste-se, atualmente, à defesa de uma educação artística com propósitos marcadamente económicos. Por exemplo, Zande (2010) reformulando alguns dos postulados de Nyquist (1929), defende que as orientações curriculares com raízes na revolução industrial são importantes no atual clima de instabilidade económica serão importantes para a competitividade de alguns países. Com efeito, Zande (2010) defende que “a educação em arte deve promover o ensino do design como um contributo para a economia. Os estudantes devem ser preparados para perceber como o bom design ajuda a desenvolver as condições económicas”(p.259) É de salientar que uma pedagogia do design, em que são sobrevalorizadas finalidades relacionadas com resultados socialmente desejáveis, bem como propósitos marcadamente económicos, está bem patente nas atuais metas curriculares definidas para as disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica do Ensino Básico. Com efeito, assiste-se a um forte enfoque em problemáticas relacionadas com design, arquitetura e urbanismo, através da importância conferida aos princípios formais do design e à resolução de problemas sobre a inter-relação de elementos visuais e funcionais.

As manifestações artísticas contemporâneas no espaço educativo

O objeto artístico não surge num vazio estéril. Toda a obra de arte é uma representação sociocultural e todas as culturas produzem objetos artísticos, pelo que a arte pode ser considerada um subsistema do sistema cultura. É

necessário ter bem presente que os autores desses objetos artísticos são sujeitos que desempenham, ou desempenharam, determinados papéis sociais, em determinadas situações concretas históricas e culturais pelo que as obras realizadas por esses sujeitos acabam por veicular determinadas ideias/características/tradições relacionadas com esses contextos. Não existem objetos artísticos totalmente independentes dos contextos de origem. Para Amburgy (2011) as representações visuais, qualquer que seja a forma que tomem, são sempre construídas a partir do ponto de vista de determinada pessoa ou grupo; elas nunca são meramente objetivas, nem reflexões não mediadas de uma natureza supostamente essencial ou “real” das coisas (p.6).

A compreensão das obras artísticas envolve níveis de compreensão diferenciados que podem ir desde as ideias mais ingénuas, intuitivas e imparciais até às mais elaboradas, complexas e críticas (Franz,2008; Housen,2000; Parsons, 1992). Se pretendermos instruir os nossos alunos no sentido da compreensão crítica será necessário colocar a arte no seu contexto para que possam entendê-la melhor. A este propósito, Franz (2008) considera que numa Educação em Arte pós moderna “as obras de arte são compreendidas como práticas sociais e culturais muito mais do que como objetos belos, produtos de mentes individuais” (p.11) . É provável que o nosso papel enquanto professores de artes visuais, seja o de mediadores que conduzem os alunos no desenvolvimento de projetos e de pesquisas sobre o sistema

da arte. Há que investigar nos campos da teoria da arte e da sociologia da arte e entender o papel da arte, dos artistas e do público em cada tempo e lugar.

Haverá algo mais atrativo e entusiasmante para os nossos alunos⁵ do que a arte contemporânea? E não será a arte contemporânea um meio que favorece a compreensão da cultura e se constitui como facilitador do desenvolvimento estético de crianças e adolescentes, visto a cultura contemporânea e os seus recursos visuais e plásticos lhes serem familiares por se tratar da sua própria cultura? Como sugere (Coquet, 2008), a Arte Contemporânea veio introduzir uma rutura na noção que, emergindo do paradigma Modernista, fazíamos do sujeito criador, e da obra de arte. Os modelos pedagógicos definidos a partir desse paradigma e que continuam a funcionar, hoje, em Portugal, como quadro de referência privilegiado para os nossos professores, já não correspondem, em grande parte, às exigências e desafios a que temos, atualmente, que responder.

(Inter)diálogos: interpretar, representar, reinterpretar

As manifestações artísticas contemporâneas são suscetíveis de ativar experiências que desenvolvem o pensamento reflexivo, para além de constituírem um contexto propiciador do desenvolvimento de atitudes críticas por parte dos alunos pois, se por um lado oferecem uma multiplicidade de lei-

turas, por outro lado, esta variedade de pontos de vista abre uma rede de significados que importa interpretar.

Por sua vez, os processos criativos patenteados pelos artistas contemporâneos pelo seu carácter umas vezes controverso, outras irónico e muitas vezes lúdico, divertido ou mesmo espetacular, convertem a obra num objeto mais próximo do mundo do jovem observador.

E porque acreditamos que compreender a arte que nos é próxima é, por vezes, mais fácil do que compreender a que se situa longe de nós, seja do ponto de vista temporal, histórico, social ou cultural é que consideramos que a arte contemporânea pode ser tão importante para que os nossos jovens alunos adquiram ou desenvolvam competências em três eixos estruturantes: fruição – contemplação, produção – criação e reflexão – interpretação)

Todas as obras transportam significados e, através da interpretação crítica para localizar esses significados, os observadores experimentam uma interação entre forma e conteúdo, quer no contexto da obra quer em relação ao contexto exterior à obra. Através da pesquisa sobre os contextos históricos e culturais é possível obter uma série de pontos de vista acerca dos universos que informam o imaginário. Por exemplo, adotando alguns dos princípios da Pedagogia Crítica (Giroux, 1988), o professor pode orientar os alunos no sentido de refletirem acerca de atitudes, valores e conceções respeitantes à sociedade e cultura, quer em determinadas épocas históricas do

⁵ Referimo-nos a alunos do Ensino Básico, do 1º ao 3º Ciclo

passado, quer na atualidade e em diferentes locais do mundo.

A seleção das imagens é um fator de extrema importância, pois essa escolha será determinante do tipo de problemática, tema e conteúdos organizadores da aula. Muitas manifestações artísticas contemporâneas detêm uma riqueza metafórica de tal ordem que providenciam excelentes oportunidades de levantar questões que podem causar alguma perturbação nas ideias, emoções e experiências diárias dos alunos.

Tavin (2003), referindo-se à Cultura Visual como área de estudos transdisciplinares que atravessa e desafia as fronteiras disciplinares, confere-lhe, conjuntamente com a pedagogia crítica, o poder de desafiar o modelo tecnocrático de educação baseado num currículo despolitizado, bem como as teorias positivistas e as formações conservadoras. A cultura visual, como uma forma de prática crítica, analisa e critica as produções culturais, tornando possíveis novos registos, novas narrativas e novas séries de relações entre áreas de experiência (Duncum, 2009;2010). Por sua vez, a educação em arte inspirada pela pedagogia crítica e fundamentada na cultura visual, encorajaria os alunos a criticar a cultura popular, no sentido de promover princípios democráticos e imperativos éticos. Assim, os alunos dedicar-se-iam à interpretação da cultura popular através de teorias sociais e a analisar e interpretar o modo como as experiências visuais se relacionam com os sistemas e práticas sociais.

Aprender fazendo

A nossa proposta vai no sentido dos professores desenvolverem, com os alunos, projetos focados em manifestações artísticas de natureza variada que poderão ser encaradas, quer como pontos de partida, quer como pontos de chegada. Ou seja, um projeto tanto pode partir da partilha e discussão de ideias sobre um tema, passar pela realização plástico/visual de um produto e culminar na interpretação de obras relacionadas com o tema, como pode seguir o caminho inverso: iniciar-se com a interpretação de obras que são o ponto de partida para a partilha de ideias e produção de objetos artísticos. Ou seja, é necessário que a escola não se feche sobre si própria, e que o “mundo” dos alunos não fique à porta, à espera da hora da saída. É também necessário não esquecer que, como refere (Charréu, 2012)

“Quando se propõe uma “abertura” da escola ao meio sociocultural envolvente, trata-se não só de, fisicamente, levar a ação educativa para espaços, em regra considerados menos nobres para o ato de ensinar (atelier de artistas, oficinas de artesãos, fábricas etc.). Trata-se de também considerar um conjunto de “materiais de cultura” (imagens, filmes, novelas, publicidade, fotografias de família etc.) capazes de se constituírem como espelho social das pessoas que interagem com elas sendo, conseqüentemente, de crucial importância para um escola enfocada mais na compreensão do presente do que na exaltação do passado”(p.44)

Para Efland, Freedman e Sthur (1996), um nível elevado de pensamento

por parte dos alunos depende do desenvolvimento das competências de análise e da compreensão dos contextos. O conhecimento da relevância da cultura para a produção e apreciação artística é indispensável para a compreensão desses contextos em análise. Os alunos devem estar familiarizados com modalidades de formulação de questões e de pesquisa de forma a garantir o acesso a aspetos fundamentais da arte. Um estudante pode obter respostas diferentes em várias fontes e também pode encontrar respostas que diferem das que os seus colegas recolheram ou desenvolveram. Estas situações de conflito conceptual podem resultar em polémicas extremamente ricas, entre os alunos e entre os alunos e o professor (pp.118-119).

Para que este tipo de atividades focadas na exploração de representações visuais e/ou compreensão de manifestações artísticas possam resultar em termos de partilha de ideias e aprendizagens relevantes, (Sthur, 1995; Efland, Freedman e Stur,1996) consideram que se deve usar uma série de questões facilitadoras da investigação, alertando para o facto de que nem todas estas questões serão relevantes em todas as situações e que, nalgumas circunstâncias, a questão respeitante à obra em estudo poderá ser apenas uma: *porque deverá ser considerada arte?*

Conclusão

Ao concluir, parece-nos importante salientar que numa sociedade em que se assiste a rápidas alterações tecnológicas, num mundo globalizado em

que as diferenças culturais são cada vez mais valorizadas e a arte é entendida como produção e reprodução cultural, o objeto artístico só pode ser compreendido no âmbito do contexto cultural de origem e apreciação. A multiplicidade dos significados das imagens, que originam, por sua vez, uma multiplicidade de interpretações, só poderá ser apreendida através de um processo de constante questionamento e de pesquisa, em que o professor adotará o papel de mediador.

Neste quadro de referência os alunos são encarados como construtores ativos de um conhecimento crítico e transferível a outras situações e problemas que os ajudem a interpretar e agir no mundo em que vivem. A escola deverá assegurar que os seus alunos desenvolvam competências cognitivas e produtivas, que se tornem cidadãos críticos e atuantes e que consigam construir um conhecimento transferível a outras situações, não necessariamente artísticas.

Os professores e, em especial, os professores da área das artes visuais, muito concretamente os que completam a sua formação profissional neste novo modelo de estudos pós graduados, têm um papel relevante na construção da tolerância, na abertura à diversidade e no encontro entre culturas. A escola separada da vida é um contrassenso, pois é sabido que a escola tem que estar ligada aos alunos e, por isso, tem que se comprometer, mais diretamente, com a sua cultura mediática e digital, valorizando-a.

Apesar de termos dado um maior realce a algumas questões mais direta-

mente relacionadas com manifestações artísticas no domínio das chamadas artes plásticas, não quer com isso dizer que lhe conferimos mais importância do que a outras manifestações como, por exemplo, o cinema, a fotografia, a publicidade, a banda desenhada/animação ou os vídeo jogos. Foi, na verdade, uma opção mas, uma opção sugerida pela sociedade da informação.

A juntar ao “museu imaginário” de André Malraux, arriscaríamos, a ultrapassá-lo, temos o “museu virtual www” à distância de um *clik* no motor de busca. É um facto incontestável que não substitui o museu real e o encanto do encontro com a obra na sua integridade física. Mas é uma fonte de informação inesgotável, uma fonte de “informação alternativa” como são designados os meios de comunicação de massas por Esteve (1995, p.101).

Referências bibliográficas

Amburgy, O. M. (2011). Diversity, pedagogy and visual culture. *Art Education*, September 2011, 6-11

Arnheim, R. (1986). *Arte e Percepção Visual - Nova versão* -.S. Paulo: Livraria Pioneira Editora (edição original publicada em 1954)

Chalmers, F. G. (2002). Celebrating pluralism six years later: Visual trans-culture/s, education, and critical multiculturalism. *Studies in Art Education*, 43(4), 293-306.

Charréu, L. (2003). A Cultura Visual e as novas perspectivas críticas para a Educação Visual. *Aprender n° 27. Escola Superior de Educação de Portalegre*, 10-27

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

Coquet, E. (2008). A Arte Contemporânea no espaço artístico e pedagógico. Comunicação apresentada no 20º Encontro Anual da Associação de Professores De Expressão e Comunicação Visual.

Dondis, D. A. (2000). *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes (edição original publicada em 1973)

Dorn, C. (1994). *Thinking in Art: A Philosophical Approach to Art Education*. Reston, VA: N.A.E.A.

Duncum, P.(2009). Visual culture in art education. *Visual Arts Research*, 35(1), 67-75

Duncum, P.(2010). Seven principles for visual culture education. *Art Education*, January 2010, 6-10

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. .Reston, VA: NAEA

Eggleston, J. (1975). *Education thought design and craft*. London: Schools Council Design and Craft Education

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente In *NÓVOA, A. (org) Profissão Professor. Porto: Porto Editora. P. 95-124*

Franz, T. S. (2008). Os estudantes e a compreensão crítica da arte. *Imaginar n° 49 APECV*, 4-11

Giroux, H. A.(1988). *Schooling and the struggle for public life*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Grade, M. (1993). A Educação Visual do Ensino Básico (2º Ciclo): Os professores em início de carreira e a orientação dada ao programa. *Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade*

Nova de Lisboa

Green, P. (1974). *Design education: problem solving and visual experience*. London: Batsford

Hernández, F.(2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projecto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora

Housen, A. (2000) O olhar do observador: investigação, teoria e prática In Fróis (org.) *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: F.C.G

Nyquist, F.V. (1929). *Art education in elementary schools*. Baltimore, MD: Warnick and York, Inc.

Parsons, M. J. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Presença

Rocha, M. (2005). Educação em Arte: Concepções e Práticas – Um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico. *Tese de Doutoramento. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa*.

Sardelich, M. E. (2006). Leitura de imagens e cultura Visual: desenredando conceitos para a prática educativa. *Educar, Curitiba, n°27, p.203-219*. Editora UFPR disponível on line:

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewFile/6485/4668>

Sausmarez, M. (1979). *Desenho Básico: as dinâmicas da forma visual*. Lisboa: Editorial Presença (edição original publicada em 1964)

Stuhr, P. L. (1995). Social Reconstructivist Multicultural Art Curriculum Design: using the Powwow as an example In *NEPERUD, R. W. (ed.) Context, Content and Community in Art Education: Beyond Postmodernism*. New York: Teachers College, Columbia University

Tavin, K. M. (2003). Wrestling with Angels, Searching for Ghosts: Towards a Critical Pedagogy of Visual Culture. *Studies in Art Education, 44 (3), 197-213*.

Zande, R.V. (2010). Teaching design education for cultural, pedagogical, and economic aims. *Studies in Art Education, 51(3), 248-261*

Nota Biográfica

Maria Margarida da Silva Rocha, Doutora e Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Educação e Desenvolvimento pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e Licenciada em Artes Plásticas (Pintura) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.