1. INTRODUÇÃO

A sociedade passa, ao longo de sua história, por transformações significativas, sendo inúmeras as representações por meio de imagens às quais os seus sujeitos são submetidos no cotidiano. Entretanto, muitas vezes as reflexões críticas a respeito dessas imagens encontram-se aquém das reais necessidades discursivas. No contexto escolar algumas abordagens apontam para a influência das artes visuais enquanto parte constituinte e importante para a formação e aquisição de conhecimentos.

Na perspectiva de Ana Mae (1998) três elementos são indispensáveis ao ensino da Arte: o experimento, a fruição e a contextualização da obra no tempo e espaço; e em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

o campo das artes visuais refere-se aos trabalhos com processos, materiais e suporte técnicos como tinta, grafite, carvão, madeira, metal papel, fibras, pedra, argila, tecido, etc., e aos trabalhos com processos de registro de luz e movimento, como cinema, vídeo e fotografia, por exemplo (PCN,2010, p.7).

Os processos educativos que possibilitam a apropriação de conceitos e habilidades envolvendo a história das artes visuais representam um desafio para os educadores envolvidos com a temática da arte, além de constituir uma responsabilidade para as instituições escolares que, diante de constantes mudanças paradigmáticas, desejam problematizar questões sociais, promover a cidadania, através da valorização da pluralidade, e da construção do conhecimento através da aquisição de valores equânimes, éticos e participativos.

São eminentes, portanto, contrapontos reveladores das relações de poder existentes que, ora estimulam o ideário de sujeitos críticos, ora desfavorecem o desenvolvimento das potencialidades necessárias a criticidade. Diante disso, surge a proposta de repensar por meio de fundamentações teóricas, aparatos racionais, expressões e fazeres artísticos o ensino da arte sob a perspectiva das artes visuais.

O estudo da História da Arte propicia a ampliação do conhecimento, enriquecendo a existência individual e coletiva, sendo instrumento de busca e afirmação de identidade, cidadania e potencial criativo para uma leitura mais eficaz e racional acerca de vivências e eventos, atualmente mais acessíveis, por meio de exposições midiáticas ou através de visitas a museus e centros culturais. Pretende-se contemplar a abordagem à cerca das artes visuais a partir dos aspectos

referidos no PCN sobre a definição das artes visuais, e ampliar, a discussão para o tratamento destas informações no cotidiano das pessoas, pois acredita-se que o trabalho dos arte-educadores é capaz de fornecer subsídios e contribuir para a apropriação e valorização da herança cultural, capacitando os discentes para um melhor usufruto desses bens, num processo contínuo de criação, contextualização e fruição cultural. De acordo com Pereira:

A arte, ao contrário do papel que a mídia faz em sua maioria, tem o poder de, através da fruição de uma obra ou experimento do fazer, atuar sobre nossas emoções e transformar nossos conceitos em um sentido crítico, construtivo e não alienador. O arte-educador tem a possibilidade de contextualizar objetos e experimentos e, assim, associar a ideia de importância social e cultural à produção de emoções positivas e sentimentos reflexivos. (PEREIRA, 2006, p.66)

A aquisição e a construção do conhecimento tem relação direta com a imaginação e a capacidade questionadora, tornando-se um dos instrumentos para refletir sobre a realidade. A criação artística é primordial para a produção histórica, social e científica. A arte ocupa um espaço singular no pensamento imaginativo e na construção de conhecimento. A história da arte visual faz parte do registro deste pensamento, cujos conceitos são expressos por elementos visuais em detrimento da predominância das palavras. As artes visuais também integram os elementos culturais que sustentam embasamentos filosóficos, históricos e científicos.

O aparato visual ao qual estamos submetidos cotidianamente favorece diversas reflexões, deduções, observações e nos induz, inclusive desejar ou não determinado objeto ou modo de viver, ou seja, o mundo imagético influencia a maneira de sermos e estarmos no mundo. Para uma abordagem concisa acerca do assunto ocorreu uma análise teórica voltada para a práxis educativa no contexto escolar. Análises de diversos materiais que tratavam de aspectos referentes ao assunto artes visuais no campo da arte educação favoreceram a percepção de que em vários deles existe a preocupação de abordar a arte voltada para a importância cultural do conhecimento artístico como parte integrante da história da humanidade.

No entanto, sabe-se quão conflituosa, complexa e dispare é a história da humanidade. Esta acontece sobre perspectivas diversas, mas a história difundida se pauta em relações de poder que favorecem visões hegemônicas. As relações sociais, na maioria das vezes, se fundamentam em elementos de opressão, segregação e silenciamento de culturas diversas. Surgem, então, questões com relação ao campo de atuação do arte-educador em relação às artes visuais e que nos dispomos a analisar: O material a que temos acesso atende a quais interesses? Valorizam diversas culturas ou prezam por expor com maior ênfase as culturas hegemônicas? Quais contribuições um estudo aprofundado acerca das artes visuais pode trazer aos cidadãos que se encontram imbricados numa sociedade amplamente imagética?

Diante destas inquietações trazemos a proposta de refletir a fim de que tenhamos subsídios e instrumentalizações necessárias à atuação docente. Sabe-se que o significado que as pessoas atribuem ao mundo e às relações sociais tem íntima relação com inúmeros fatores, como o tempo e o espaço em que ele está inserido e as condições sociais e psicológicas que o norteiam. A criança e o adolescente buscam se comunicar e imputar significados ao que lhes é relevante, pois vivem em constante construção pessoal, incluindo a das suas diversas linguagens. Na estruturação desses jovens, a formação psicológica e o empoderamento do mundo se vinculam constantemente à construção da linguagem e do seu desenvolvimento em diversos campos de conhecimento, o que os tornam seres da cultura e da história comprometidos com todo este processo de experiências que envolvem o outro e a si mesmo.

As questões que motivam a formação humana são intrínsecas às situações de vida das pessoas em dados contextos histórico-sociais e, não são fragmentadas. No decorrer de nossas vivências e formações, nos transformamos continuamente, isto ocorre porque somos seres mutáveis e inacabados e guiados por intencionalidades e “admitir nossas incertezas pode significar o percorrer de caminhos não dogmáticos” (PEREIRA, 2006, p.68). O fazer artístico, que funciona como um agente revelador de aspectos sociais, econômicos, históricos e culturais múltiplos, é permeado por nuances que perpassam conhecimentos epistemológicos muito peculiares e que precisam ser considerados para além das questões puramente emocionais, trata-se de um campo de conhecimento multifacetado e passível de racionalidade.

Contribuir para que os profissionais sintam-se instigados a realizar estudos e pesquisas em arte-educação constitui o foco deste trabalho, pois, desvendar oferecerá condições favoráveis para o exercício contextualizado de trabalhos fecundos e panorâmicos e interdisciplinares, pois ao mesmo tempo em que “a obra de arte pode nos trazer experiências únicas no ato da criação e fruição [...] é fruto de seu tempo e sua cultura. É universal. É contextualizável.” (PEREIRA, 2006, p. 52)

É inegável a importância de fundamentações teóricas consistentes para abordagens teóricas satisfatórias que envolvam os estudantes na percepção da arte como área de saberes racionais e de conhecimentos constitutivos precisos, pois ocorrem equívocos que interligam este lugar de atuação a meramente questões emocionais e vazias de sentido.

2. Relações de Educabilidade no Campo das Artes Visuais:

No âmbito educativo, as experiências de lidar com a pluralidade dos autores na história da arte, em particular favorecendo o acesso a manifestações artísticas que contemplem expressões

culturais diversas, são importantes para a formação humana, não apenas sob a ótica do conteúdo apreendido, mas também do ponto de vista dialógico, e de transgressão visual. O olhar sobre o mundo e seus sujeitos torna-se sensível à diversidade, passível de experiências visuais e dialógicas transformadoras, que possibilitam reavaliar as experiências visuais anteriores, sob aspectos diversos tais como: questões étnico-raciais, de gênero e de crenças religiosas.

Entretanto apesar do embasamento teórico e de diretrizes curriculares bem escritas e fundamentadas, percebe-se no âmbito escolar a Arte como um conteúdo muitas vezes relegado a um lugar inferior aos demais conteúdos escolares, ainda que os projetos político-pedagógicos contemplem e ofereçam respaldos teóricos e epistemológicos a este conteúdo. Como componente curricular, o ensino da Arte muitas vezes se fundamenta em conceitos educacionais obsoletos e depreciativos. A escola atua, de acordo com Ferreira:

...produzindo dicotomias, consubstanciando-as em um sistema de valores e objetivos que, na prática diária, materializam-se em incompletudes: exalta o trabalho e desvaloriza a brincadeira; objetiva a inteligência e despreza a sensibilidade estética: reverencia a ciência ou o experimento e desfavorece a arte ou a experimentação; valoriza o coletivo e torna invisível o individual e o subjetivo. Essa maneira de pensar tem como meta exercer o poder e a dominação. Ensina-se à obediência às regras e pune-se toda e qualquer transgressão. (FERREIRA, 2013,P.13).

Quando tratada de forma constitutiva de um específico campo do conhecimento e do saber, percebem-se entraves quanto ao acesso a materiais didáticos críticos, não apenas no campo estético, mas, no que se refere às questões identitárias que contemplem a pluralidade ou que atendam às diversidades de públicos existentes no interior das instituições escolares. Existe ainda uma ligação histórica representativa deste campo intimamente relacionada a visões estereotipadas, preconceituosas, que esbarram em padrões sociais que dificultam a apreciação crítica, tendo como centro o sujeito homem, branco, ocidental, de origem judaico-cristã, de classe média urbana e heterossexual.

A relação entre a história das artes visuais e o ensino escolar apresenta relação direta com as mudanças de paradigmas sociais, políticos e econômicos. Na contemporaneidade, a humanidade vivencia um incessante processo de transformação das relações sociais. As representações por meio das imagens estão em constante processo de mutação e ressignificação e seus valores se alteram de acordo com as novas representações de seus signos, acompanhadas de uma cultura globalizada que se revela velozmente e o repertório visual dos sujeitos dessas relações é incessantemente instigado a se ressignificar.

Para Regina Leite Garcia

É preciso lembrar que o paradigma da modernidade foi o paradigma da modernidade ocidental que, para se tornar hegemônico, silenciou outras epistemologias, tradições culturais, projetos de sociedade alternativos. Essas vozes silenciadas começam a se fazer ouvir, tradições e projetos alternativos reaparecem, povos um dia colonizados reescrevem a sua história, o neocolonialismo é denunciado, grupos se organizam, criando novas formas de relações mais solidárias e igualitárias, velhas utopias se atualizam. À globalização por cima os de baixo reagem e começam a se organizar em propostas de uma globalização contra-hegemônica, aos defensores do pensamento único o pensamento múltiplo responde em sua pluralidade. (GARCIA, 2003, p. 35)

No entanto, apesar de significativas mudanças no campo social e tecnológico e da democratização do acesso ao ensino e à informação, a escola ainda apresenta dificuldades para incorporar ao currículo determinados assuntos deixando-os à margem da discussão, por exemplo, o sujeito negro, a mulher, o desviante da norma padrão imposta pela cultura vigente. A historiografia da arte tem mudado e seu ensino também, porém a escola não tem se modificado na velocidade em que as mudanças sociais e paradigmáticas aparecem e, no tocante das relações humanas, questões socialmente proeminentes são negadas, tratadas de formas superficiais ou deixadas em segundo plano.

Ao criar, interpretar e se relacionar com o mundo imagético, os estudantes se posicionam na sociedade, no mundo, diante do outro e de si mesmo através da linguagem, tornando expressíveis seus pensamentos, ideias e sentimentos e ampliando conhecimentos históricos e culturais. Como explicita Ostrower (2003, p.9), “O homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência de viver e lhes dá um significado”.

John Dewey desenvolveu uma obra filosófica trazendo o conceito de experiência, articulando-o com a existência individual e social. BARBOSA diz que “Experiência, para Dewey, é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. Aspectos e elementos do eu e do mundo qualificam a experiência com emoções e ideias.” (1998, p. 21). Os estudantes, quando motivados a lidar com várias experiências relacionadas à decodificação da linguagem visual, elevam seu repertório imagético não apenas em quantidade, mas em qualidade de experiências visuais passíveis de trazer significados a este sujeito, com quebra de estereótipos e análises críticas e reflexivas.

Ao definir o ser humano como ser dotado de um aparato biológico maleável, que pode ser modificado e redirecionado em meio à experiência associativa, Dewey torna a psicologia comprometida não só com o estudo de dados no contexto da cultura, mediante o uso da inteligência para a adequada formação do comportamento moral.”(ANDRADE e CUNHA, 2013, p. 351).

Enquanto Dewey defende a ideia do sujeito viver experiências completas, Paulo Freire afirma que:

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. (FREIRE, 2008, p. 55).

Assim, cabe ao educador propiciar oportunidades discursivas para que os estudantes desenvolvam, antes de tudo, a conscientização da importância de se transformarem e se posicionarem de maneira crítica e reflexiva, sobretudo por meio da linguagem visual, que está por sua vez impregnada de significados e discursos sociais, ainda que não os demonstrem. Para Paulo Freire, “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 2008, p. 50). A partir da consciência da inconclusão do sujeito e das relações de poder que o envolvem, da necessidade de vivenciar a interação com as imagens e por meio delas registrar a sua história, acredita-se que o trabalho com as artes visuais pode ultrapassar a perspectiva de apreciação de objetos, para vir a se transformar em instrumento de construção moral, ética, e visual para as crianças e adolescentes estudantes.

Afirma Faraco

No processo de ser autor, temos de conseguir que o educando rompa com sua consciência linguística que Bakhtin chama de ptolomaica (isto é, embora plurivocal, não se percebe como tal e está dogmaticamente dominada por vozes sociais incapazes de se verem pelos olhos do plurilinguismo), substituindo-a por uma consciência que Bakhtin chama de galileana, uma consciência linguística relativizada capaz de se ver pelos olhos da bivocalidade, pelo mútuo esclarecimento crítico das vozes sociais. (FARACO, 2007, p. 50)

O estudante, ao tomar referências imagéticas diferenciadas do senso comum, reformula a noção do belo, que deixam de ser o ideal renascentista e o padrão da grande mídia. Os conceitos passam a ser questionados, fazendo com que o educando reflita sobre o que possa ser uma ideia pré-concebida de imagem, ou um pré-conceito de valores e costumes. Por vezes quebram-se paradigmas

que pareciam indestrutíveis, pois, seres inconclusos e desejosos de novas experiências procuram respostas, mas quando acreditam encontrá-las, aprimoram os questionamentos e ampliam suas experiências sociais. Essa construção de conhecimento envolve angústia, mas traz o movimento interno no indivíduo para a criação do próprio repertório de conceitos de vida e de mundo, assim como de referências visuais. Segundo Sérgio Henrique Carvalho Vilaça:

A criança, no mundo contemporâneo, é constantemente desafiada a ler imagens. O universo infantil é invadido pelos meios de comunicação de massa, o que significa um deslocamento dos textos escritos para outros meios que privilegiam os aspectos visuais e sonoros, ou combinam esses elementos com formas verbais. (VILAÇA, 2006, p.28).

No entanto, nem sempre essa leitura de imagens se faz reflexivamente. Para Neusa Maria Mendes de Gusmão “A reflexão permanente sobre o “outro” exige o pensar constante sobre si mesmo para então dimensionar o “outro” como algo que inquieta e que surpreende, mas é preciso deixar-se surpreender e querer ser surpreendido.” (2005, p. 296). Esta surpresa é necessária, para a criança e o adolescente, estudantes, que se propõem a serem sujeitos construtores do próprio conhecimento, que permitem nessa construção a dimensão ética e respeitosa com a pluralidade.

Nesse sentido, tem aumentado o interesse por parte dos educadores em incentivar o estudo da história da arte para além do padrão ocidental, branco, masculino, burguês e heteronormativo, propiciando ferramentas para uma leitura visual aguçada que possibilite reflexões e discussões, pois na atualidade o papel de meros receptores não satisfaz aos anseios e necessidades nos diversos campos sociais. Neste grupo de educadores observa-se o desenvolvimento de metodologias que incorporam ações de identificação, proteção e valorização da produção artística, com respeito à diversidade étnico-racial, de gênero, credo, entre outros aspectos. Neste processo é possível reconhecer o passado, compreender o presente e intervir sobre ele.

Os arte-educadores envolvidos com a proposta de estudar a imagem e seus discursos nas relações de poder aumentam as possibilidades de estimular os estudantes a experimentarem situações de aprendizado que favoreçam o despertar de sentimentos de surpresa e curiosidade, a fim de que possam proporcionar situações de investigação e reflexão sobre processos culturais, especificamente ligados à arte e suas manifestações, podendo ser cada vez mais interdisciplinar e com o potencial de desenvolver nos estudantes o interesse em problematizar questões significativas inerentes às experiências de vida individuais e coletivas, rompendo barreiras e pré-conceitos na busca pelo respeito à diversidade.

Para propiciar uma leitura do mundo partindo de um estudo imagético com o intuito de evitar estereótipos, o educador pode se empenhar em estimular a criança e o adolescente a observar criticamente a própria realidade, assim como desenvolver a capacidade de se colocar no lugar do outro. São múltiplas as realidades observáveis, sobretudo diante do constante processo de evolução tecnológica e, conseqüentemente, dos constantes acessos às informações visuais, até pouco tempo restritas a um grupo reduzido de acadêmicos e estudiosos da imagem. O modo de percebê-la, nos dias atuais, é diferente de qualquer outro período da história da humanidade. A pedagogia visual exige dos agentes do seu processo uma postura desafiadora diante de uma realidade completamente inovadora, em que se vive com expressivo número de informações e elas já não precisam ser adquiridas, necessariamente, no espaço físico da escola. As relações humanas ligadas à constante visualização de imagens tornam-se obrigatoriamente diferentes das que já foram vivenciadas e “as rupturas são tão radicais que exigirão um repensar de alguns dos elementos básicos da escola” (RAMAL, 2000, P p.23) e estas experiências devem envolver e estimular os arte-educadores de tal forma que possamos investir em estudos, pesquisas e relatos de experiências a fim de que haja um novo posicionamento diante de análises visuais cotidianas.

“Conforme Derrida, a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: esse é um pensamento que elege e fixa uma ideia, uma entidade ou um sujeito como fundante ou como central, determinando, a partir desse lugar, a posição do “outro”, o seu oposto subordinado. O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é o seu derivado, inferior.” (LOURO, 2004, p. 42).

Para evitar esses binarismos, os sujeitos escolarizados precisam ser motivados a questionar a si mesmos e a seus próprios paradigmas, além de refletir sobre conceitos previamente determinados socialmente, o papel da alteridade e questões atuais que os desafiam.

A criança e o adolescente estão intensamente a produzir símbolos e a receber diversas informações do mundo, que tentam decifrar. São sujeitos naturalmente curiosos, que vivem em constante estímulo aos desenvolvimentos intelectual e cognitivo. Nem sempre, no entanto, são auxiliados a vivenciar e a compreender a multiplicidade de leituras do mundo, respeitando suas diferenças. Pouco também são levados a refletir sobre si mesmos como seres históricos, criadores e inconclusos.

Para Nogueira,

A questão que resta e que é feita ao campo pedagógico é sobre a eficácia de organizar a dinâmica escolar a partir de processos mais abertos, nos quais as lógicas de subjetivação não mais se encontrem identificadas à lógica de integração. Ambas passam a ser usadas recursivamente pelos jovens alunos como estratégia de

melhor posicionar-se na instituição escolar e, concomitantemente, em suas pertencas identitárias. (NOGUEIRA, 2014, p. 59)

A formação cultural brasileira apresenta grande diversidade e heterogeneidade, sendo bastante miscigenada e permeada por diversas etnias. Todavia, enfrentamos muitas dificuldades no que se refere ao reconhecimento e autoafirmação das questões identitárias. Parte significativa da população vive à margem da sociedade, tanto na localização espaço-geográfica de suas residências, quanto no que se refere à acessibilidade a instrumentos culturais de ideologias dominantes, educacionais, de lazer e de representação na linguagem escrita, visual e formal. São questões controversas que retratam a realidade de sujeitos discriminados no tocante à religião, etnia, origem social e levados a serem sujeitos de menor valor hierárquico nestes campos. São perceptíveis modelos sociais estereotipados que silenciam as tradições orais, inferiorizam culturas subjacentes e se utilizam das figuras de imagens como meio de dominação e poder. Muitos são os sujeitos que vivem à margem da sociedade em diversos aspectos e são, por vezes, desrespeitados e pouco reconhecidos em suas manifestações culturais, artísticas e linguísticas.

Segundo os princípios democráticos nenhuma discriminação dos indivíduos tem razão de ser, com base em critérios como raça, religião, credo político. A única brecha deixada aberta para a discriminação é aquela que se baseia nos critérios da linguagem e da educação. (GNERRE, 1991, P.25).

Apesar das políticas afirmativas representarem um avanço em prol de ações igualitárias, de acessibilidade e de rejeição às ações segregativas, ainda são perceptíveis atitudes de discriminação dos sujeitos, que os tornam desfavorecidos quanto às relações de escolarização e de poder impostas pelo próprio sistema social em que se encontram. Ao destacarmos o papel dos arte-educadores e sua importância na formação estudantil, espera-se que os professores de arte possam atuar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária com sujeitos críticos, que tenham maior domínio do entendimento das relações de poder na sociedade, representadas, entre outras, pelas linguagens escrita e imagética. Os educandos, tanto do gênero masculino quanto do feminino, carregam em si propostas estabelecidas pelo meio que determina comportamentos mais apropriados para cada gênero, mesmo que nem sempre as pessoas se identifiquem com elas.

Como explica Guacira Lopes Louro,

Interessa-me entender não apenas como se constituíram essas posições-de-sujeito, mas analisar como a oposição binária subjacente a esse regime se inscreve na

produção do saber, na organização social, nas práticas cotidianas, nas relações de poder. Mais particularmente me interessa compreender como se dá, nas instancias a que chamamos pedagógicas, a reiteração dessas posições e, para além disso, pensar sobre o que pode ser feito para desestabilizá-las e desarranjar tais certezas (LOURO, 2004, p.57).

Os estudantes, ao interagirem com as imagens ao seu redor, podem ser críticos e reflexivos. SOUSA, ao estudar o jovem e a mídia, explica que

os jovens são atores sociais que trazem consigo os sintomas da produção de uma nova ordem cultural que problematiza os modos de “ser sujeitos” (Fischer, 2006). Nas palavras desta autora: “a produção dos sujeitos, em nosso tempo, estaria estreitamente relacionada à experiência cotidiana, em particular dos mais jovens, com as imagens e textos oferecidos pelos meios tecnológicos de informação e comunicação. (SOUSA, 2014, p. 74)

No ambiente escolar, as imagens de obras de artes visuais e as imagens do cotidiano são usualmente utilizadas, de modo geral, para ilustração de temas relativos aos conteúdos escolares, e muitas vezes, sem uma ligação concreta com a vivência dos estudantes na vida cotidiana. A proposta deste artigo é instigar os leitores quanto à reflexão acerca da influência das artes visuais enquanto agentes de construção e de interação social, evidenciando que assim como instrumentos auxiliares de transgressão, podem ser utilizadas como forma de submissão, alienação e sustentação de relações de poder.

Através de estudos aprimorados, revisões bibliográficas, investimento em pesquisas e relatos de experiência é possível desenvolver nos aprendizes habilidades de observação e análises críticas, com o intuito de facilitar aprendizagens ao formular hipóteses, fazer analogias e deduções de fatos e fenômenos nas obras de arte observadas e relacioná-las com experiências cotidianas.

3. Considerações Finais

A abordagem crítica das artes visuais pode favorecer a construção de conhecimentos e saberes no campo das artes visuais de modo que possam agregar valores e significados capazes de provocar reflexões e mudanças paradigmáticas futuras. Este campo possibilita ao aluno não apenas investigar, mas inventar, reinventar, entender, superar, construir, desconstruir e aguçar o olhar para questões marginais, ou marginalizadas, estimulando a construção de conhecimento em arte e em cultura, de modo plural.

As exigências das práticas docentes nos impulsionam a rever e reelaborar a atuação nas aulas. As artes visuais permitem tanto ao educador como aos aprendizes aprimorar conhecimentos, contemplar cores, formas, reinventar o fazer educativo. No entanto, para atingir resultados favoráveis à construção de conhecimentos em artes visuais, o trabalho pedagógico precisa ser bem planejado, organizado e avaliado. Habilidades voltadas para momentos de escuta, socialização, e atitudes positivas são significativas para o processo formativo.

Faz parte da trajetória humana revisões conceituais e atitudinais de modo a reconhecer que todos os povos produzem cultura e que não existem culturas mais importantes do que outras e, sim, diferentes e que essa diversidade cultural é relevante para a história das artes visuais, tornando o trabalho pedagógico das escolas ainda mais desafiador, uma vez que a fruição das obras de arte é significativa para o entendimento crítico da história e das relações de poder que se constituem nela, estimulando sua percepção sob outras óticas.

Contribuições teóricas recentes apontam para a necessidade de formações continuadas de professores com base em referenciais teóricos sobre a história da arte no Brasil, no mundo, e na educação, além de possibilitar arranjos discursivos contemporâneos que propiciem análises das manifestações culturais sob óticas e lugares sociais diversos e cada vez menos imbricados de padrões estereotipados e preconceituosos. São diversos aspectos que estas formações implicam, porém, é condizente nos termos à questão formativa e aos processos pedagógicos, pois a escola possui grande relevância social e espera-se que nela haja compromisso com a qualidade dos serviços que presta. Desta maneira, a avaliação do processo educativo e a revisão das práticas docentes fazem parte de um processo contínuo e dialógico que envolve várias instâncias da prática educativa e do fazer pedagógico.

Ao realizar formações em arte-educação os professores poderão aperfeiçoar suas práticas docentes e artísticas, aumentando as potencialidades, conhecendo e inovando quanto ao uso de recursos e materiais e reconhecendo limites a serem superados. Através de fundamentações teóricas consistentes, cursos e oficinas, é possível inovar e diversificar o fazer artístico e pedagógico. Dentre as limitações do arte-educador destaca-se o período de tempo curto de estadia com os estudantes, apesar disso, estes demonstram-se interessados e curiosos, pois por intermédio destas aulas desenvolve-se relações de interação, valorização, segurança e expressões artísticas colaborativas.

A prática educativa deve partir de tudo o que está envolvido no processo de ensino, das condições de trabalho, da participação da comunidade, da influência e difusão midiática, do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação, das artes visuais, do currículo, da prática do professor, da organização da escola, do aluno. A avaliação das práticas educativas precisa ser analisada em

vários níveis: desde os efeitos dentro da sala de aula e objetivos propostos pela escola e o que traz de positivo e de negativo, até a avaliação das propostas que o próprio sistema de ensino sugere, pois “há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais está presente à ação pedagógica” (LIBÂNEO, 2002).

As artes visuais na escola, além de ser um campo de conhecimento específico, são um retrato das relações de poder que se estabelecem dentro da instituição escolar e fora dela, assim como um registro de como as imagens são construídas e valorizadas pelas pessoas, de acordo com seus paradigmas culturais e sociais. Percebe-se que diante do poder da imagem na sociedade contemporânea, informatizada e virtual, faz-se necessário bom domínio da leitura das imagens para o melhor posicionamento no mundo, para entender os papéis de subalternidade presentes nas relações sociais. Com a capacidade de fruição, contextualização e criação de imagens sob a perspectiva de profundo questionamento, o aluno faz-se sujeito ativo e protagonista não só do ambiente escolar, como da própria vida.

Priorizar o envolvimento e a formação cultural, repensar o espaço escolar evitando banalizações e generalizações, favorecer a apreciação e fruição artísticas, são algumas maneiras de valorizar aprendizagens voltadas à criatividade, percepção e observação da realidade na busca de capacitar os aprendizes quanto ao desenvolvimento de estratégias eficazes de viver e solucionar questões relevantes para a vida em sociedade.

Apontar algumas dificuldades e refletir o próprio fazer docente enquanto arte-educadores consiste em um desafio, a proposta a que este artigo se presta está além de oferecer respaldos metodológicos para a práxis educativa, nem pretende mitificar o campo de atuação do arte-educador em relação ao uso e discursos a que as imagens se prestam nas relações de poder. Pretende-se viabilizar discussões e atitudes de pesquisa acerca do assunto, pois percebemos uma carência no que se refere a materiais e formações voltadas ao campo de atuação do professor atuante no campo da arte.

Acredita-se que a fragmentação de disciplinas que o currículo escolarizado propicia muitas vezes fazem surgir paradoxos e situações contraditórias quanto aos aspectos formativos e, principalmente, faltam momentos de interação entre profissionais da educação para definir estratégias e rever ações no interior das instituições educativas. Investir em aparatos teóricos consistentes e em momentos de formação continuadas e grupos de reflexão sobre fazeres pedagógicos relacionados aos questionamentos das relações de poder, são propostas para repensar e construir fundamentos mais próximos das necessidades sociais que se apresentam.

A escrita deste artigo acontece no sentido de propor reflexões fecundas favoráveis ao repensar de metodologias de ensino-aprendizagem na área das artes visuais reconhecendo este campo como possuidor de racionalidade e de conhecimentos científicos que lhe são próprios. E que se prestam a uma formação muitas vezes pouco reconhecida, mas necessária e que de modo direto ou indireto são reveladores da história da humanidade.

É viável, portanto, repensar, pesquisar, registrar como forma de oferecer respaldos para a contemplação das diversidades visuais e discursivas contextualizadas, permitindo uma leitura artística que supere o simples acesso e a reafirmação de saberes voltados, apenas, à perpetuação de culturas hegemônicas. Isto ocorre sem perder de vista que as incompletudes próprias da existência humana influenciam e determinam diversos aspectos sociais, políticos e culturais, e apesar de altamente mutáveis, através da Arte correspondem a importantes fontes de registro e pesquisa e nos servem de referenciais para possibilitar reflexões, análises e reformulações futuras no tocante à estética e à atitude responsiva diante dos fatos.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE, E. N. F., et all. O discurso psicológico de John Dewey. In Revista Brasileira de Educação, v.18 n.53 abr.jun. 2013.

ARGAN, G. C. História da Arte Italiana. [Por: Vilma de Katinsky Barreto de Souza]. São Paulo: Cosak&Naify, 2003. (Storiadell'arte italiana). 3 vols.

BARBOSA, A. M. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BAUMAN, Z. Sobre escrever cartas...de um mundo líquido moderno; O mundo é inóspito à educação (1), (2), (3) . In: 44 cartas do Mundo Líquido Moderno. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Municipal de Educação. Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (1º e 2º e 3º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia

(Orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43-50

FERREIRA, P. N. Infância, Arte e Cultura. Porto Alegre: Revista Pátio, ano XI, nº 37, outubro-dezembro, 2013, p. 12-15.

FERREIRA, T; et all. Teatro e Dança nos Anos Iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed Paz e Terra, 37ª Ed. 2008.

GARCIA, R. L.; et.all. Para Quem Pesquisamos Para Quem Escrevemos – o impasse dos intelectuais. Antonio Flávio Moreira, Magda Soares, Roberto A. Follari, Regina Leite Garcia (Org.). 2ª edição. Coleção Questões de nossa época. Cortez Editora. 2003.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. Linguagem, poder e discriminação. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 5-34. <http://pt.scribd.com/doc/32767653/Maurizzio-GnerreLinguagem-Escrita-e-Poder> Acesso em 21 de mar. 2015.

GUSMÃO, N. M. M. Os filhos da África em Portugal – Antropologia, multiculturalidade e educação. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? 6ªed. –São Paulo: Cortez, 2002.

LOURO, G. L. Um Corpo Estranho – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Ed Autêntica, 2004.

MAIA, E.J.P, et all. As singularidades da Escola Plural. 2014. Mazza Edições.

OSTROWER, F. Criatividade e Processos de Criação. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEREIRA, F.A. Arte-Educação. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: Facisa, 2006.

RAMAL, A. C. Ler e escrever na cultura digital. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, nº 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24.

SOUSA, C.C. Juventude(s), mídia e escola: ser jovem e ser aluno face à midiatização das sociedades contemporâneas, 2014, 376f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação, Belo Horizonte. Disponível em:http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS9TDJ7J/tese_finalizada__cirlene.pdf?sequence=1 Acesso em 20 de mar. 2015.

VILAÇA, S. H. C. Inclusão Audiovisual Através do Cinema de Animação. 2006, 201f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VPQZ-73GJ4G/disserta__o_sergio_vilaca.pdf?sequence=1 Acesso em 20 mar. 2015.