

PRESSUPOSTOS PARA PENSAR A ALTERIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO DO SUL**ASSUMPTIONS TO THINK ABOUT THE OTHERNESS IN THE TEACHING OF VISUAL ARTS IN THE BASIC EDUCATION IN MATO GROSSO DO SUL**Silvana Colombelli Parra Sanches¹

Resumo: Este ensaio busca problematizar as seguintes indagações: Há democracia cultural no ensino de artes na contemporaneidade? Os (as) professores (as) que ministram tais disciplinas conseguem ensinar com alteridade a diversidade cultural existente? O currículo escolar e o ensino de artes visuais em Mato Grosso do Sul contemplam as produções artísticas não herdeiras da arte ocidental? Para este intento, utilizam-se, como referencial teórico, os conceitos de transculturalidade e alteridade, terminologias bastante discutidas nos últimos anos pela arte contemporânea e pela educação interdisciplinar, complexa e necessária para se viver com autonomia intelectual no século XXI. Assim, o ensino de artes visuais requer não apenas conhecimentos sobre o campo da arte e a prática pedagógica: necessita de um currículo que permita a transculturalidade, a vivência de diferentes fruições artísticas; além de revelar o que de mais criativo e questionador existe nas hibridizações culturais mais próximas.

Palavras-chave: Alteridade. Transculturalidade. Ensino de artes visuais.

Abstract: This essay aims to question the following transculturalism: Is there cultural democracy in the teaching of arts in the contemporaneity? The teachers of such disciplines manage to teach with otherness the prevailing cultural diversity? The school curriculum and the teaching of visual arts in Mato Grosso do Sul look on the artistic productions which do not inherit the western art? For this purpose, we use as theoretical reference the concepts of transculturalism and otherness, terminologies which have been widely discussed in the last years by both the contemporary art and the interdisciplinary education which is complex and necessary to live with intellectual autonomy in the XXI century. In this way, the teaching of visual arts requires not only knowledge about the field of art and the educational practice: it needs a curriculum which allows the transculturalism, the experience of different artistic fruitions; besides revealing the most creative and questioning aspects present in the closest cultural hybridizations.

Key-words: Otherness. Transculturalism. Teaching of visual arts.

Introdução

Neste debate pretende-se pensar a alteridade no ensino de artes visuais na educação básica em Mato Grosso do Sul mediante a vivência da transculturalidade. Transculturalidade porque esta palavra representa um avanço dos termos interculturalidade, multiculturalismo e com relação ao vocábulo cultura, no singular. Transculturalidade vincula-se à idéia de híbridas identidades que se mesclam em cada indivíduo contemporâneo, realidade que convida a transformações no campo da educação.

Alteridade também é uma categoria analítica válida porque significa, por sua vez, um avanço no que diz respeito às relações de autoridade e autoritarismo, historicamente presentes

¹ Instituto de Ensino Superior da FUNLEC – MS.

na educação formal. Além disso, nas discussões atuais sobre tradição, modernismo, pós-modernismo, modernidade líquida; há a emergência, a partir de 2009, de mais uma perspectiva, o *alter-modernismo*, que se baseia na afirmação de que o caos na paisagem cultural contemporânea convida os sujeitos a produzirem novas relações globais.

No entanto, todas estas incursões teóricas não serão eficazes para refletir sobre a disciplina de arte em Mato Grosso do Sul se não considerar a herança de um saber colonizado, europeizado, que contém muito pouco da reflexão produzida por outras culturas que não a hegemônica, como o *perspectivismo ameríndio*², por exemplo.

Deste modo, nota-se que o campo da arte se metamorfoseia rapidamente. Será que a arte educação acompanha esta transformação, levando para a sala de aula idéias que fundamentam vídeo-instalações e performances? E se existe estas incursões na arte contemporânea em sala de aula, será que estas levam em consideração a transculturalidade existente em Mato Grosso do Sul.

Discussão

O ensino de artes visuais nas escolas deve propiciar a educação para a paz por meio da fruição artística, da contextualização de obras e autores, e, da discussão sobre as relações entre seres humanos e ambiente na produção de objetos e acontecimentos artísticos.

A exemplo do que refletiu Paulo Freire (1989), um dos caminhos para se educar para a paz e liberdade no microcosmo do cotidiano escolar e no macrocosmo da educação, das instituições, dos Estados e nações; é pensar e disseminar democraticamente todas as formas culturais existentes, observando, neste fazer, os direitos humanos, os direitos de outros seres vivos e a comunhão e troca de saberes entre todos (as).

Conforme Adorno (1995, p.169), “a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. A educação em uma sociedade democrática, segundo este autor (1995), consiste basicamente em educar para a não-violência, o que contrasta com o passado da humanidade como um todo, redimensionando-o. Quando se pensa em democracia no campo da educação em interface com o campo da arte, remete-se às questões que envolvem a democracia cultural, o que transforma a instituição escola em um espaço de troca de saberes e não apenas de transmissão de um saber legitimado e institucionalizado, fornecido a quem se subentende não ter saber válido para transmitir.

Ao descortinar estas questões, percebe-se que escrever sobre a democracia cultural pressupõe fazer emergir contradições inerentes a relações interpessoais, sociais e internacionais. Esta tarefa torna-se complexa quando se depara com problemáticas estruturais, provocadas por séculos de escravidão, exploração, subalternidade e violência. Nesse contexto, Lander (2005) coloca que o neoliberalismo é debatido e combatido como uma teoria econômica, quando na realidade deve ser compreendido como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório. Modelo este que perpassa a construção cultural do gosto pela arte. Construção cultural que remonta a Antiguidade ocidental e se transforma ao longo da história e das diversas sociabilidades e influencia sobremaneira o projeto educacional brasileiro.

Destacam-se nesta discussão os escritos de Norbert Elias (1994) sobre o conceito de civilização. Segundo esse autor,

[...] uma fase fundamental do processo civilizador foi concluída no exato momento em que a *consciência* da civilização, a consciência da superioridade de seu próprio

² Perspectivismo ameríndio ou filosofia indígena é, segundo Castro (1996, p. 116-117) [grifo do autor], uma reflexão que se baseia na idéia de que “o modo como os humanos vêem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, fenômenos meteorológicos, vegetais, às vezes mesmo objetos e artefatos —, é profundamente diferente do modo como esses seres *os* vêem e *se* vêem.” Esta reflexão foi elaborada por etnias indígenas que habitam a região amazônica.

comportamento e sua corporificação na ciência, tecnologia ou arte começaram a se espalhar por todas as nações do Ocidente. (1994, p.64, grifo do autor).

Dessa forma, privilegia-se uma cultura específica em detrimento de outras tantas. Mais do que isso, privilegia-se uma visão de cultura, de ser-humano, de mundo e de intervenção na realidade como a mais correta por ser pretensamente civilizada, científica, positiva³. Não obstante, esta visão de mundo é desprestigiada no século XX em pró de uma visão mais relativizadora e inclusiva. Saberes orientais, indígenas, africanos são revisitados e acabam por auxiliar na transformação da ciência ocidental, da arte ocidental.

Nesse constante reinventar-se, a instituição escola e seus atores sociais, como, por exemplo, os (as) professores (as), passam por importantes transformações. Certa vez, Certeau (2005, p. 139) afirmou que “Os docentes não estão mais no centro da cultura, mas nas suas bordas.” Pode-se dizer que a ciência e a educação, que, com muito labor construíram a legitimação das diversas disciplinas até o século XIX, no século XX se dedicaram muito mais a ultrapassar as fronteiras criadas pelo pensamento fragmentado de seus ancestrais e pelo ensino especializado e estanque herdado por eles. Surgem teorias complexas, multidimensionais, interdisciplinares, transdisciplinares. Artistas e teóricos em várias partes do planeta esforçam-se por pensar e produzir textos e obras de arte, inovadores e críticos, principalmente por não se aterem a explicações culturais de apenas uma sociedade. Paradoxalmente, as diversas culturas, cada vez mais em contato umas com as outras, mundializam-se e movimentam-se em direção à homogeneização.

Neste sentido, ao refletir sobre o papel da disciplina de artes no currículo escolar em Mato Grosso do Sul, surge o seguinte questionamento: Quais artes, artistas, espaços culturais se devem valorizar no planejamento curricular docente? Bessa-Oliveira (2010), recentemente, publicou um livro no qual faz sérios apontamentos críticos sobre o ensino da arte em Mato Grosso do Sul e sua verdadeira importância na escola e fora dela. Nesse livro, o autor propõe a inserção de temáticas e necessidades plurais da sociedade no currículo escolar como temas a serem trabalhados de forma igualitária. Conforme Bessa-Oliveira (2010), pode-se pensar em temas como a cultura paraguaia ou boliviana, culturas indígenas ou negras, incorporadas ao currículo das aulas de artes e literatura no Estado.

A preocupação desse autor em tornar o ensino da arte mais próximo da realidade regional é relevante e atual, haja vista a desvalorização visível da disciplina de artes no currículo escolar em Mato Grosso do Sul. Porém, não basta apenas incluir conteúdos regionais, fronteiriços, entre outros. É preciso mudar o método, inserir essas temáticas ressaltando as contradições, duvidando do pré-estabelecido, exercendo, finalmente, a verdadeira alteridade e transculturalidade.

A indisciplina é uma das características mais marcantes das artes em geral. Os manifestos que acompanham as obras, as inovações na mistura de matérias-primas, sons, aromas, tecnologias e a capacidade de surpreender pela originalidade são inerentes ao próprio fazer artístico. A pesquisadora Barbosa⁴ (2008, p. 12) afirma que “A arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola”. Desse modo, quando se reflete sobre a disciplina de artes no campo da educação, o desafio está não só em disciplinar os saberes teórico-práticos, ordená-lo em um desencadeamento

³ Rememora-se aqui a filosofia positiva de Augusto Comte, pensamento desenvolvido no século XIX na Europa, apontado como fundador das atuais ciências sociais, autor da teoria positivista que exerceu importante influência na educação pós-jesuítica nos países da América do Sul.

⁴ Autora da *Proposta Triangular* que baseia o ensino e a aprendizagem da disciplina de arte em três dimensões: a produção artística, a apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado e a construção de conhecimento sobre o trabalho artístico; isto é, fazer, fruir e contextualizar. Esta proposta fundamentou os parâmetros curriculares nacionais para o ensino da arte na década de 90 no Brasil.

didático de temas pertinentes e válidos, mas também, aceitar e legitimar a própria indisciplina como inerente a este tipo de conhecimento, que difere da ciência e da técnica pura e simples.

Assim, para escrever sobre o ensino de artes na contemporaneidade é interessante percorrer a transformação do conceito de cultura até chegar ao conceito de transculturalidade e de alteridade. Inicia-se então evocando a origem do conceito de cultura. Salienta-se que o conceito de ser-humano e de humanidade antecede o conceito de cultura. Sobre o impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem, Geertz (1978) escreve que a ascensão de uma concepção científica de cultura está diretamente ligada a derrubada da visão de natureza humana dominante no iluminismo. Para ele:

[...] a imagem de uma natureza humana constante, independente de tempo, lugar e circunstância, de estudos e profissões, modas passageiras e opiniões temporárias, pode ser uma ilusão, que o que o homem é pode estar tão envolvido com onde ele está, quem ele é e no que ele acredita, que é inseparável deles. (GEERTZ, 1978, p. 47).

No mesmo capítulo do livro *A interpretação das culturas*, Geertz (1978, p. 55) relativiza ao dialetizar: “[...] pode ser que nas particularidades culturais dos povos – nas suas esquisitices – sejam encontradas algumas das revelações mais instrutivas sobre o que é ser genericamente humano.”

Na esteira de Geertz, Stuart Hall (1998) diferencia a construção de identidades ao longo da história mediante três grandes referenciais: o sujeito do iluminismo, o sujeito cunhado sociologicamente, e, mais tarde, o sujeito pós-moderno. Esse autor acredita que as sociedades modernas avançaram culturalmente de forma descentrada, deslocadas, o que gerou uma crise dos indivíduos na percepção de seu lugar no mundo sócio-cultural e de si mesmos, isto é, a crise gerada refere-se à identidade híbrida pós-moderna, que se reflete nas nações e individualmente em cada pessoa.

Ao longo do século XX, foram lapidados diversos conceitos de cultura, cunhados por antropólogos, sociólogos, historiadores, filósofos, entre outros. Salienta-se, em todo este amálgama epistemológico produzido, que cultura basicamente se refere ao produto das relações entre seres humanos e entre estes e o ambiente em que vivem, em cada sociedade e tempo histórico. Essa relação humano-humano-ambiente é permeada, por sua vez, de desigualdades, relações de poder, dominação, necessidade de superação de limites ambientais, cognitivos, e, desejo do belo.

Assim, a discussão sobre o conceito de cultura rapidamente avança para a discussão do conceito de culturas, isto é, cunha-se a terminologia do multiculturalismo. As relações de alteridade no campo da educação e da cultura começam aqui a se sobrepor às relações de autoridade e autoritarismo, onipresentes durante séculos.

A autoridade pedagógica, já na década de 60, era objeto de reflexão da filosofia e das ciências humanas. Naquele momento, Bourdieu (1998) descortinava o poder que as forças sociais dominantes têm ao exercê-la. Segundo este, a autoridade pedagógica não reconhece a violência que exerce e é legitimada pelo arbitrário dominante que impõe conteúdos, valores, entre outros. Para Bourdieu (1998), a primeira relação de comunicação legitimadora da autoridade pedagógica é a relação entre as gerações que se inaugura na família.

Autoridade e autoritarismo permearam relações desiguais de poder no campo da educação desde o início da construção deste espaço social. Nesse contexto sócio-histórico, falar de multiculturalismo soa falso se não houver uma reflexão profunda dos conflitos que protagonizaram estes encontros culturais no campo educacional.

Sobre o multiculturalismo, Ortiz (2007) afirma que na contemporaneidade há uma inversão das expectativas com relação ao outro possuidor de uma língua e cultura diversa. Este estranho não é mais ameaçador como no mito bíblico de Babel. O diverso é sinônimo de riqueza, patrimônio intocável. Nas instituições educacionais atuais, cada idioma, na sua

modalidade, é um universo irreduzível aos outros, sua morte seria uma perda para o conjunto das visões de mundo dos diferentes povos. As noções de confusão e incompreensão, intrínsecas à polêmica babélica, são substituídas: elas agora prezam o diverso e o plural. Assim:

A idéia de unificação associa-se então à de pesadelo, ao declínio da vida humana. Ocorre assim uma ressemantização do mito de Babel. Suas qualidades nefastas transmudam-se em positividade. Pluralidade significa riqueza, e a proliferação dos idiomas é o sinal de sua manifestação. Em contrapartida, o unilingüismo associa-se à idéia de restrição; ele empobreceria a mente e as experiências culturais. (ORTIZ, 2007, p. 12).

Isto é, para este autor, o universal é substituído pelo diverso em favor da pluralidade cultural. Não obstante, Ballengee-Morris, Daniel e Stuhr (2008, p. 265) salientam:

Desde o século XIX, interpretavam-se multiculturalismo através de várias óticas, [...]. *Todas eram preconceituosas*. [...] o termo multicultural agora inclui intercultural, intracultural, transcultural, suas intersecções e complexidades. A amplitude dessas mudanças conceituais atinge profundamente o que cerca o termo multicultural, e um após o outro atingem a cultura visual e a educação [...]. (*grifos nossos*).

Estes autores citam o preconceito permeando o multiculturalismo porque apenas dispor de diversas manifestações culturais na produção de disciplinas do currículo escolar *oficial*, sem problematizá-las, é uma forma sutil de reforçar a desigualdade que elas inevitavelmente estão imersas na realidade.

A inglesa Rachel Mason (2001), estudiosa do desenvolvimento de currículos e projetos de pesquisa em arte educação, por meio da análise de como o multiculturalismo se configura como um fenômeno pós-moderno artístico e social, acredita que na arte educação: “[...] a prática é predominantemente modernista, ainda que a mudança pós-moderna seja inevitável.” (2001, p. 13). A autora explica que o conceito de um currículo de arte culturalmente diversificado está em princípio bem-estabelecido, apesar de ser pouco compreendido pelos (as) educadores (as).

Mason (2001) localiza, na década de 60, a origem das rupturas fundamentais nas relações sociais não-plurais, nos sistemas de valor e nas artes. Nesse sentido, Ballengee-Morris, Daniel e Stuhr (2008) afirmam que a educação multicultural é um conceito, uma filosofia e um processo que teve origem em 1960 como parte do movimento pelos direitos civis de enfrentamento ao racismo.

Neste sentido, conforme Mason (2001), conseqüentemente houve no campo da educação no Reino Unido, entre 1987 e 1990, uma discussão intensa sobre multiculturalismo. Existiu, neste cenário, uma contribuição positiva de artistas negros⁵ e/ou minoritários para a reforma curricular multicultural, o que combinava o multiculturalismo com o anti-racismo.

Mason (2001) conclui que os multiculturalistas quiseram romper com os sistemas de arte educação formais inventados pelo modernismo. Ela situa a disciplina arte educação num período de transição entre o moderno e o pós-moderno. Sobre a relação entre moderno e pós-moderno, Bauman (2005) vê não como períodos históricos, mas como posições políticas. Ele não se considera um pós-modernista apesar de se considerar um sociólogo da pós-modernidade.

Bauman (2005) faz distinção entre pós-modernidade e pós-modernismo. Pós-modernidade ou *modernidade líquida*, como denomina este autor, significa um tipo de

⁵ Em fins do século XX, “[...] um movimento de *Black Arts* no Reino Unido desafiou os cânones ocidentais e promoveu uma política da diferença na sociedade e nas artes.” (MASON, 2001, p. 47, grifo da autora).

condição humana que se caracteriza pela sociedade do excesso, da cultura da velocidade, da superfluidade, do refugio do lixo material e humano e da sua remoção. Assim, a meritocracia é falha porque é excludente, ou seja, porque esta invariavelmente produz refugos humanos, aqueles que não são aceitos pela sua incapacidade de se re-inventar constantemente para atender as necessidades flexíveis intrínsecas à contemporaneidade.

No entanto, pós-modernismo, para Bauman (2005), é uma ideologia que descarta a idéia de regulamentação normativa da sociedade, é uma percepção de mundo relativizadora, que não questiona ou debate coisa alguma, que se recusa a fazer julgamentos e discutir seriamente porque pretende dizer que todos os tipos de vida humana se equivalem.

A dessacralização da arte, apontada por Benjamin (2000), é retomada por Bauman (2005), ao lembrar que artistas identificavam-se antes com a duração eterna de suas obras e lutavam por uma perfeição que pusesse fim à mudança e lhes garantisse a eternidade, e agora se distinguem, por exemplo, produzindo instalações destinadas a serem desmontadas quando acabar a exposição.

Nesse cenário, Bourriaud (2009), um dos curadores de maior prestígio na contemporaneidade, autor da teoria que denominou *estética relacional*, em 2009, apresentou na *Trienal da Tate Britain*, em Londres, um manifesto inaugurando o termo alter-modernismo e anuncia, com isso, que uma nova modernidade está surgindo em contraposição ao pós-modernismo, que declina. Eis um trecho do manifesto:

If twentieth-century modernism was above all a western cultural phenomenon, altermodernity arises out of planetary negotiations, discussions between agents from different cultures. Stripped of a centre, it can only be polyglot. Altermodernity is characterized by translation, unlike the modernism of the twentieth century which spoke the abstract language of the colonial west, and postmodernism, which encloses artistic phenomena in origins and identities. (BOURRIAUD, 2009, não paginado).

A originalidade deste curador é indiscutível e interessante a argumentação que constrói em torno do termo alter-modernismo, que remete à alteridade e se distancia, consideravelmente, do modernismo do século XX, que, para o autor, falava a linguagem abstrata do ocidente colonial, e do pós-modernismo, o qual, segundo suas palavras traduzidas, fechava o fenômeno artístico em questões como origem e identidades. Outro teórico interessante é Canevacci (2009, p. 139) [grifo do autor], o qual, abordando a crise da perspectiva multicultural na Itália, convida para a discussão, ao dizer que “é hora de declarar obsoleto o neocolonialismo no vínculo *intercultural-eticidade*”. Segundo Canevacci:

O multiculturalismo, assim, torna-se um *slogan* que atesta o indiscutível controle na valorização de uma mesma cultura – aquela *wasp* – e a marginalização de todas as outras, mais ou menos *exotizadas*, em mútua competição para serem reconhecidas e convidadas a se sentarem na última fila do teatro social. (2009, p. 137, grifos do autor).

Preferindo-se à denominação de *sincretismo cultural*, este autor coloca que a crise, originada da perspectiva multicultural em incluir o diferente, mas na periferia do discurso, levou muitos intelectuais a abandonar o termo e a propor a interculturalidade, com o pretexto de que “O multiculturalismo é endogâmico, voltando-se para o interior de um estado-nação próprio; a interculturalidade é exogâmica, se estendendo globalmente a outros confins.” (2009, p. 138).

Canevacci (2009) escreve que o ser humano está se tornando cada vez menos social e cada vez mais comunicacional. Baseando-se nisso, reitera que as experiências nas metrópoles comunicacionais definem os trânsitos urbanos e culturais, denotando a morte do conceito de cultura como unificado, compacto, geral. Também constata que trabalho-amor-território-

geração enquadravam a identidade em moldura estável, e, na contemporaneidade há a emergência das hibrididades com o surgimento do *multívduo*, “um sujeito que coabita com uma pluralidade inquieta de ‘s’ – entra em cena e conflito com os esquemas tradicionais que se revelam resistentes (fundamentalismos)”. (2009, p. 139).

Em vista desses acontecimentos teóricos fica a pergunta: se o campo da arte se modifica rapidamente, tanto no que se refere às dimensões ontológicas da arte como no sincretismo das técnicas, quais seriam as reflexões necessárias para a produção de um currículo atual e pertinente para o ensino e aprendizagem de artes?

Sem a problematização da visão colonizadora que influenciou e influencia o campo da educação não se contempla verdadeiramente as culturas historicamente relegadas à subalternidade. Essa problematização, muitas vezes, se torna difícil para o (a) arte educador (a) que não se desvencilha das sólidas convicções da arte ocidental:

[...] a arte do Ocidente, confrontada com as forças do mercado e da indústria cultural, não consegue sustentar sua independência. O ‘outro’ do mesmo sistema é mais poderoso que a alteridade de culturas distantes, já submetidas econômica e politicamente, e também mais forte que a diferença dos subalternos ou marginais na própria sociedade. (CANCLINI, 1998, p. 65-66, grifo do autor).

A dificuldade se instala porque a dinâmica do campo da arte também é regida pelas regras da sociedade capitalista. Ao pensar na dinamicidade das atribuições conceituais ao termo multiculturalismo e o potencial emancipador deste, cabe lembrar a emergência de uma teoria, formulada por Nieto (1999), denominada multiculturalismo crítico ou insurgente. Segundo esta autora, a educação multicultural crítica reforça a cultura do (a) aluno (a), desafia o conhecimento hegemônico, complica a pedagogia, problematiza o enfoque simplista em auto-estima, encoraja discursos perigosos e admite que a educação multicultural nas escolas não consegue fazer tudo.

Sobre a escola nesse contexto, Silva (2006) coloca que, eleger como objeto a cultura escolar não é o mesmo que essencializar a escola. Antes, de acordo com esta autora, recoloca-se a instituição no centro das diferenças culturais e relações de poder. Ao admitir que a escola não é apenas um espaço do encontro, relata que “[...] as mudanças que estão a ocorrer, resultantes do confronto e da emergência dessa diversidade na escola e nas comunidades, precisam ser desocultadas” (SILVA, 2006, p. 214). Ela faz menção, assim, ao currículo oculto, como é comumente denominado, por vários estudiosos do currículo, o ambiente escolar e as relações que se estabelecem nestes espaços.

Com relação ao currículo, Moreira e Silva (2009) acreditam que este constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, o que faz com que grupos subjugados permaneçam subjugados. Esse olhar crítico desestabiliza e dissolve convicções daqueles (as) educadores (as) que o utilizam para pensar suas práticas.

Chalmers (2008) percebe, por parte de muitos (as) educadores (as), resistência em abraçar este olhar crítico. Segundo ele (2008, p. 249): “Os arte/educadores têm sido muito vagarosos em lidar com a hibridização, apesar de as novas abordagens do ensino de cultura visual reconhecerem a importância desse conceito.”

Esta discussão pode ser relacionada aos escritos de Lander (2005), o qual lembra que, com o início do colonialismo na América, inicia-se a organização colonial do mundo, bem como a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Sobre a produção de saberes na latinoamérica, Canclini (1998, p. 330) escreve:

A perspectiva pluralista, que aceita a fragmentação e as combinações múltiplas entre tradição, modernidade e pós-modernidade, é indispensável para considerar a conjuntura latino-americana de fim de século. Assim se comprova [...] como se desenvolveram em nosso continente os quatro traços ou movimentos definidores da

modernidade: emancipação, expansão, renovação e democratização. Todos se manifestaram na América Latina. O problema não reside em que não nos tenhamos modernizado, e sim na formação contraditória e desigual pela qual estes componentes vêm se articulando.

Ao verificar o ensino da arte neste contexto, Richter (2008) coloca que este sofre uma mudança paradigmática: no modernismo busca aplicar critérios da gramática visual e da excelência artística, e isto acaba por isolar a arte do restante das experiências. No pós-modernismo, entretanto, o ensino da arte está potencialmente conectado com a vida, desmanchando-se as fronteiras que separam a arte do contexto cultural no qual esta é gerada.

Nesse panorama atual, a primitividade atribuída às artes feitas por etnias indígenas, por exemplo, é contestada. Richter (2008, p. 50) afirma que

O ensino da arte pós-moderno não enfatiza, necessariamente, o mais novo e o mais contemporâneo na arte. Enfatiza, sim, como a arte contemporânea apresenta referências ao passado, como este é visto pelos artistas pós-modernos, que reciclam imagens e fazem citações de obras e estilos.

Nesta perspectiva, pensar as práticas culturais populares em consonância com o currículo escolar pode ser uma tentativa de inclusão de grupos subalternos na dinâmica educacional da pós-modernidade. Sobre estas práticas, Giroux e Simon (2009) teorizam que: “É possível que a cultura popular contenha aspectos de uma imaginação coletiva capaz de fazer com que as pessoas transcendam o conhecimento e a tradição recebidos.” E, conforme o pensamento destes autores pode-se dizer que desta maneira acabem por criar objetos, cenários e acontecimentos artísticos úteis na produção de contradiscursos que atuem problematizando as relações de dominação. Sendo assim, como não pensar a disciplina de arte com um potencial imenso de transformação?

Nesse sentido, no Brasil, Barbosa (2008, p. 15) faz curiosas conceituações importantes de serem citadas para o entendimento do contexto cultural de grupos sociais subalternizados que podem ser relevantes para pensar a disciplina de arte inserida na cultura escolar:

Chamo arte popular de arte do povo. É a arte reconhecida em separado pelo código hegemônico como arte do povo, resultando que o artista do povo também se reconhece como artista. Exemplo: Vitalino.

Chamo arte das minorias, estética do povo ou cultura visual do povo quando o produto tem alta qualidade estética, não codificada pela cultura dominante, e o próprio criador não se vê como artista. Por exemplo: o lateiro, as bancas dos feirantes, os bonecos de escapamento, a confeitaria de bolo.

Estética de massa é a denominação que atribuo aos valores visuais dos grandes mitos e manifestações populares, como o carnaval, o candomblé.

Para complementar o pensamento desta autora, e visualizando o contexto de Mato Grosso do Sul, pode-se chamar de arte popular o trabalho de Conceição dos Bugres, por exemplo. Cultura visual do povo pode ser vista na disposição visual dos produtos oferecidos no *Mercado das Índias* e nas bancas de raizeiros do centro da cidade de Campo Grande. Estética de massa pode ser uma denominação apropriada para a festa *Bon Odori* promovida pela comunidade japonesa.

Além disso, esta argumentação tenta romper a noção que muitos têm da arte como algo indecifrável e do campo da arte como um espaço penetrável apenas por um público seletivo. Bourdieu e Darbel, na década de 60, diziam que a obra de arte como bem simbólico “não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, decifrá-la” (2003, p. 71). Eles denunciavam, com isso, a existência de sociedades de admiração mútua de artistas, críticos, curadores e patrocinadores que garantiam, com interpretações forjadas por *experts*, o que deveria ser ou não ser considerado arte.

Também em tom de denúncia, na contemporaneidade Bessa-Oliveira (2010, p. 126-127) faz um panorama do campo da arte em Mato Grosso do Sul:

‘Especula-se’ que há em Mato Grosso do Sul um grupo de artistas – cooptados pelo próprio Estado – os quais têm bolsas-salário para trabalhar em seus ateliês, desenvolvendo os trabalhos que, considerados pela crítica estatal e pelo Estado, são os melhores representantes da identidade artística de Mato Grosso do Sul. Estes mesmos artistas, amparados pelos discursos hegemônicos locais, colaboram para o desenvolvimento de uma produção artístico-cultural que não representa o que de fato deveria ser a identidade plástica sul-mato-grossense. (grifo do autor).

Em outro momento do mesmo livro, Bessa-Oliveira (2010, p. 130-131) apresenta uma problematização da arte em diálogo com as fronteiras paraguaias e bolivianas.

Nessa configuração do que representar e o que não representar nas artes, em Mato Grosso do Sul, percebe-se, como já dito, a falta de elementos que dialoguem com as fronteiras do Estado (paraguaios e bolivianos). E quando tais elementos aparecem nessas produções, são ali representados apenas ora como iconografias indígenas formatadas pelo poderio econômico, figuras geométricas e cores terrosas, ora como seres marginalizados na cultura latino-americana, vistos como ameríndios, como se os brasileiros também não o fossem. Nesse sentido, nota-se que as culturas de maior evidência econômica no Estado (orientais e europeus) são estampados nas produções culturais locais com maior sentido valorativo.

Nessas críticas, nota-se que não basta apenas incluir as diversas culturas existentes no Estado no ensino de artes visuais. É preciso problematizá-las, revelar aos (às) alunos (as) o que existe de contradição nas relações em que estão imbricadas. Vincular o conceito de alteridade ao conceito de currículo se resulta, assim, em uma missão demasiado complexa e multifacetada. Ballengee-Morris, Daniel e Stuhr (2008) colocam que investigar e criticar as várias compreensões das culturas nacionais pode auxiliar na identificação e no reconhecimento das perspectivas etnocêntricas. A força propulsora para o currículo, de acordo com estes autores, é o questionamento das limitações impostas pela herança de um saber colonial e a capacidade deste mesmo currículo de impulsionar os (as) alunos (as) a uma investigação desta realidade.

Um dos meios para aprender a incentivar este olhar investigativo nos (as) alunos (as) é conhecer os saberes produzidos pela teorização educacional crítica. Dessa forma, quando se reflete sobre a educação pelas artes visuais, percebe-se que é necessário, de acordo com Hernández (2007, p. 90-91):

- Partir do fato de que há mais do que vemos nas manifestações da cultura visual – na qual se incluem as obras artísticas-, pois são mediadoras dos discursos e das posições dos sujeitos.
- Explorar como as manifestações da cultura visual mediam os discursos por meio da construção de narrativas que contribuam para a produção de representações de mundo e dos sujeitos.
- Explicitar as estratégias persuasivas mediadas por estes discursos, para desenvolver posições críticas e performativas em relação a elas.
- Levar a sério as manifestações da cultura visual, explorando seus efeitos sobre a vida dos sujeitos, sobre as políticas de prazer, sobre as experiências de visualidade e as práticas sociais.
- Aprender a pensar em termos de significados, de práticas sociais e de relações de poder concernentes às manifestações da cultura visual e às experiências de olhar e de ser olhado.
- Explorar como as manifestações da cultura visual representam temas vinculados a situações de poder (racismo, classe social, gênero, sexo, conhecimento e visualidade) e como influenciam em nossas visões sobre estas situações.

- Produzir narrativas visuais alternativas (mediante a utilização de diferentes meios, especialmente as tecnologias virtuais) como estratégia para dialogar com e responder às manifestações da cultura visual.
- Explorar o papel que os artefatos da visão têm na construção de olhares e de sentidos sobre quem olha e sobre a realidade que se olha.
- Explorar e distinguir o papel das diferenças culturais e sociais ao construir maneiras de ver e de elaborar interpretações sobre as representações da cultura visual.
- Ter presente a perspectiva dos alfabetismos múltiplos de modo que, nos projetos de pesquisa, se transite pelos diferentes tipos de representações (escritas, visuais, orais, corporais, virtuais, etc.)

Neste panorama, a curiosidade intelectual, que o (a) educador (a) do século XXI deve ter, passa não só pela leitura e interpretação de textos densamente teóricos, mas pela leitura e interpretação de imagens consagradamente artísticas e/ou produzidas pelo mais *banal* cotidiano.

A chamada cultura popular, erudita e a indústria cultural devem ser analisadas e questionadas em sala de aula, e, nesse fazer pedagógico, a neutralidade ilusória dá lugar ao posicionamento político. Apple (2009b, p. 76) [*grifo do autor*] coloca que: “Em sociedades complexas, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de *coesão* possível é aquele que reconheçamos abertamente diferenças e desigualdades.” O currículo certamente coeso e possível para a disciplina de arte na realidade de Campo Grande, talvez deva ser aquele que, além de revelar a *indisciplina* inerente ao fazer artístico, revele as contradições que existem, por exemplo, em ser capital de um Estado agro-exportador, habitado por uma das maiores populações indígenas do país e que faz fronteira internacional com países pouco valorizados, mas ricos em uma cultura visual atraente e diversificada.

Em síntese, *subjetivar* o currículo (APPLE, 2009b), desvelar seus limites e superá-los no fazer escolar é um exercício democrático que se pretende observar no ensino de artes visuais, oferecido por meio da disciplina de arte inserida no currículo escolar da educação básica de Mato Grosso do Sul.

Considerações Finais

Sabe-se que em Mato Grosso do Sul não há livros didáticos adotados institucionalmente para a disciplina de artes nas escolas públicas do município e as aulas, muitas vezes, oscilam entre o ensino de uma história da arte europeia, de forma descontextualizada, e aulas práticas artesanais sem fundamentação teórica clara e enriquecedora para a formação dos (as) educandos (as), apenas com a manipulação de materiais plásticos, tintas e pincéis; para mencionar apenas as atividades ligadas às artes visuais.

Quando se trabalha com artes não europeias, como a arte indígena e africana, por exemplo, a motivação inicial é adquirida através da influência da indústria cultural que naquele momento, priorizou e valorizou superficialmente tal arte. Um exemplo é a existência de diversos trabalhos artesanais realizados nas aulas de artes das escolas municipais de Campo Grande sobre a fauna e a iconografia africana no momento em que ocorreu a *Copa do Mundo FIFA de 2010*, em solo africano. Dificilmente, estas propostas vincularam-se a existência de comunidades quilombolas ou o sincretismo que se tem no Brasil que mescla a cultura africana com diversas outras, construído durante séculos e de formas diferentes em cada região do país. Menos ainda, se desenvolveu, nos (as) educandos (as), um olhar crítico que se adquire quando se observa a invisibilidade da cultura africana nesta trajetória, e, o

reconhecimento recente de algumas práticas, como a capoeira⁶ e o jongo⁷ pelo IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Essa realidade do ensino de artes desconectado com a pluralidade cultural existente contrasta sobremaneira com o que preconizam os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, mais precisamente, na seção intitulada *História da Arte*: “[...] a apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura, que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional”. (1997, p.72).

Nesse contexto, o ensino de artes no século XXI requer não apenas conhecimentos sobre o campo da arte e a prática pedagógica: necessita de um currículo que permita a transculturalidade, a vivência de diferentes fruições artísticas, como a instalação, a performance, a produção audiovisual; além de revelar o que de mais criativo e questionador existe nas hibridizações culturais mais próximas. Mesmo com esse inadiável desafio, em Mato Grosso do Sul, a exigência à disciplina de artes em ser necessariamente uma disciplina que não se reprova e o recrutamento de muitos (as) arte educadores (as) para a tarefa de decorarem os espaços da escola em datas comemorativas escolares, acabam por distanciar a realidade do objetivo de utilizar o tempo dispensado à ministração da disciplina para efetivamente se educar por meio das artes.

Referências

ADORNO, Theodor. Educação e emancipação. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 169-185.

_____. Teses sobre sociologia da arte. Tradução de Flávio R. Kothe. In: COHN, Gabriel. (Org.) *Theodor Adorno*. São Paulo: Ática, 1994. p. 108-114.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. Tradução de Maria Aparecida Baptista. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009a, p. 39-57.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? Tradução de Maria Aparecida Baptista. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 59-91.

BALLENGEE-MORRIS, Christine; DANIEL, Vesta A. H.; STUHR, Patrícia L. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. Tradução de Vitória Amaral. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 264-276.

BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-22.

⁶ “Registro número 7; Bem cultural: Roda de capoeira. Descrição: A capoeira é uma manifestação cultural presente hoje em todo o território brasileiro e em mais de 150 países, com variações regionais e locais criadas a partir de suas “modalidades” mais conhecidas: as chamadas ‘capoeira angola’ e ‘capoeira regional’.” (SANT’ANNA, 2008, p. 1, grifo da autora).

⁷ “Registro número 3; Bem cultural: Jongo no Sudeste. Descrição: O jongo é uma forma de expressão afro-brasileira que integra a percussão de tambores, dança coletiva e práticas de magia.” (SANT’ANNA, 2005, p. 1)

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: LIMA, Costa Luiz (Org.). *Teoria da Cultura de massa*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. *Ensino de artes x estudos culturais: para além dos muros da escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-69.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução de Guilherme João de Freitas Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Zouk, 2003.

BOURRIAUD, Nicolas. *Altermodern (manifesto)*. Tate Britain, fev-abril/2009. Disponível em: <<http://entrelinhas.livejournal.com/87866.html>>. Acesso em: 06 jan. 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1997 (130p).

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. Coleção ensaios latino-americanos, São Paulo: EDUSP, 1998.

CANEVACCI, Massimo. Transculturalidade, interculturalidade e sincretismo. Tradução de Isabela Frade. *Concinnitas*, ano 10, v. 1, n. 14, jun/2009, p. 137-141.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, Oct. 1996.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução Emid Abreu Dobránszky. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2005. (Coleção Travessia do século).

CHALMERS, F. Graham. Seis anos depois de “Celebrando o pluralismo”: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico. Tradução de Belidson Dias. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.p. 245-263.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 45-66.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. Tradução de Maria Aparecida Baptista. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 93-124.

HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Tradução de Ana Death Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: _____. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2005. p. 21-53.

MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Tradução Rosana Horio Monteiro. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-37.

NIETO, Sonia. Critical multicultural education and students' perspectives. In: MAY, Stephen. (Ed.). **Critical multiculturalism: rethinking multicultural and anti-racist education**. London: Falmer, 1999, p. 191-215.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 7-16, jan/abr, 2007.

RICHTER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

SANT'ANNA, Márcia Genésia de. Certidão do bem cultural Jongo do Sudeste. *Livro de Registro das Formas de Expressão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, 2005. 2p.

_____. Certidão do bem cultural Roda de Capoeira. *Livro de Registro das Formas de Expressão do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, 2008. 2p.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, 2006, p. 201-216.